

Université de Zagreb
FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES

Le discours scientifique : étude traductologique

MÉMOIRE DE SÉMINAIRE
MASTER EN LANGUE ET LETTRES FRANÇAISES
FILIÈRE TRADUCTION
(Niveau M2)

responsable de la formation:

Évaine Le Calvé Ivičević

présenté par:

Aneta Škomrlj

Janvier 2013.

Table des matières

1. Introduction	4
2. La traductologie	5
3. Le discours scientifique	6
3.1. Types de phrases	7
3.1.1. La phrase déclarative	7
3.1.2. La phrase interrogative	7
3.1.3. La phrase impérative	8
3.2. Complexité de la structure de la phrase	9
3.2.1. La phrase subordonnée	9
3.2.2. Mots liens	11
3.3. Tendance à la dépersonnalisation	12
3.3.1. La prédominance du 3ème personne du singulier	12
3.3.2. L'emploi fréquent du pronom <i>on</i> indéfini et de la 1ère personne du pluriel	13
3.3.3. L'emploi de phrases impersonnelles et passives	13
3.3.4. Le gérondif	14
3.4. Respect du « bon usage »	15
3.4.1. Lexique	15
3.4.2. Lexique propre à la description	15
3.5. Souci de concision	16
3.5.1. Abréviations, sigles et langages symboliques	16
3.5.2. Présentation graphique	16
3.6. Perspective atemporelle	17
3.6.1. Le présent de l'indicatif	17
3.6.2. Le passé composé et le futur	17
4. Traduction	18
5. Les procédés techniques de la traduction	40

5.1.	Procédé n°1 : l'emprunt	40
5.2.	Procédé n°2 : le calque	42
5.3.	Procédé n°3 : la traduction littérale	42
5.4.	Procédé n°4 : la transposition	43
5.5.	Procédé n°5 : la modulation	45
5.6.	Procédé n°6 : l'équivalence	46
5.7.	Procédé N°7 : l'adaptation	48
6.	Analyse de la traduction à la lumière des caractéristiques du discours scientifique	49
6.1.	Complexité de la phrase.....	49
6.1.1.	Nécessité de couper et de réunir les phrases.....	49
6.1.2.	La place des phrases subordonnées	49
6.2.	Mots liens.....	50
6.3.	Gérondif.....	51
6.4.	Phrases impersonnelles.....	52
6.5.	Lexique	52
6.6.	Verbes périphrastiques et verbes modaux	54
6.7.	Temps verbaux	54
7.	Conclusion	55
8.	Bibliographie	56
9.	Annexe	58

1. Introduction

Dans ce mémoire, nous proposons un plan en trois parties : théorie, pratique et analyse.

Notre travail se situera à mi-chemin entre stylistique et traductologie aussi présentons-nous, dans la première partie de ce mémoire, la discipline traductologie : à cheval sur diverses disciplines. Puisque nous avons choisi un texte relevant d'un type de discours spécifique : le discours scientifique, dans la même partie de ce mémoire, nous exposerons les caractéristiques du discours scientifique. Nous en avons retenu six : types de phrases, complexité de la structure de la phrase, tendance à la dépersonnalisation, respect du bon usage, souci de concision et perspective atemporelle.

Après ce premier volet, consacré à la théorie, nous illustrerons dans la pratique nos observations dans le deuxième volet, dont l'élément central est notre traduction. Nous présentons notre traduction en croate du document *Évaluation de la personnalité d'enfants dyslexiques et tout-venant : une analyse comparative à la lumière du modèle à cinq facteurs* d'Isabelle Roskam, Bernadette Piérart, Christiane Vandenplas-Holper et Astrid de Maere-Gaudissart.

Dans la troisième partie, nous traiterons les procédés techniques de la traduction de J. P. Vinay et J. Darbelnet¹ (*l'emprunt, le calque, la traduction littérale, la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation*) et nous observerons comment les sept procédés sont mis en oeuvre dans le texte sous étude. Puis, le texte que nous avons traduit étant une publication scientifique, la partie suivante portera sur l'étude de notre traduction à la lumière des caractéristiques du discours scientifique dans le processus de la traduction. Cette étude s'achève avec une conclusion dans laquelle nous résumerons le résultat de nos observations.

¹ Vinay, J.-P., Darbelnet, J. : *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Beauchemin, Montreal, 1979.

2. La traductologie

La traductologie peut être définie comme la discipline qui étudie en même temps la théorie et la pratique de la traduction. L'objet de la traductologie est la traduction dans toutes ses manifestations. La traduction est l'interprétation du sens d'un message dans une langue et son transfert dans une autre langue. La traductologie est de plus en plus importante car elle nous fournit un support méthodologique, elle fixe les objectifs que doit poursuivre le traducteur dans son activité traduisante.

Dans la traduction on distingue *la langue source* ou *langue de départ* (LD), langue du texte original, de *la langue cible* ou *langue d'arrivée* (LA), la langue dans laquelle on traduit un texte. Le traducteur établit une équivalence entre le message en la langue source et celui en la langue cible, afin de le rendre compréhensible pour des personnes qui n'ont pas de connaissance de la langue source et qui n'appartiennent pas à la même culture. Jean-René Ladmiral, traducteur et philosophe français, affirme que « le traducteur (comme aussi l'interprète) doit disposer d'une solide connaissance de ses langues de travail, d'une culture générale étendue et, dans le cas des traductions « techniques », d'une connaissance du domaine auquel appartient le texte à traduire ; d'où l'obligation pour lui de se documenter constamment. »² Le texte traduit devrait avoir la même fonction que le texte original : il devrait maintenir le style de l'auteur, ses idées, son intention. Depuis XVIIIe siècle,³ il est établi que le traducteur doit aspirer à la fidélité au sens, forme et lisibilité.

Pour avoir une version finale d'un texte, le traducteur peut examiner des différentes techniques qui permettent le passage d'une langue à l'autre. J. P. Vinay et J. Darbelnet⁴ proposent sept procédés de la traduction auxquels se ramène la démarche du traducteur.⁵

Notre travail se situera à mi-chemin entre stylistique et traductologie dans la mesure où nous avons choisi un texte relevant d'un type de discours spécifique : le discours scientifique.

² Ladmiral, Jean- René : *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Gallimard, Paris, 1994, p. 12

³ Au XVIIIe siècle, l'étude littéraire la plus complète dédiée à la traduction fut l'*Essay on the Principles of Translation* par Alexander Fraser Tytler.

⁴ Vinay, J.-P., Darbelnet, J. : *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Beauchemin, Montreal, 1979.

⁵ Voir Chapitre 5.

3. Le discours scientifique

Le présent article, dû à Isabelle Roskam, publié par *L'Orientation scolaire et professionnelle*,⁶ propose une étude comparative menée avec un échantillon de garçons de neuf ans dyslexiques et tout-venant. L'objectif en est l'étude des traits de personnalité des enfants à partir du Modèle à Cinq Facteurs (M.C.F.). Les données relatives aux enfants dyslexiques ont été comparées à celles d'enfants tout-venant, strictement appariés, ainsi qu'à celles d'enfants tout-venant de même âge et de même sexe ayant des performances scolaires faibles versus élevées. Des enseignants et des mères ont été invités à compléter des questionnaires sur les enfants. Les résultats montrent que les enfants dyslexiques sont évalués moins positivement que les enfants tout-venant à la fois par leur enseignant et par leur mère, particulièrement en ce qui concerne les facteurs liés à l'extraversion, au fait d'être consciencieux, à l'ouverture à l'expérience et à la stabilité émotionnelle. Les résultats indiquent encore un effet significatif de l'évaluateur : mère versus enseignant. Il s'agit, donc, d'une publication scientifique.

Contrairement au discours littéraire, qui se distingue par sa polysémie et son ambition esthétique, le discours scientifique ne peut pas s'interpréter selon différentes lectures. Il est caractérisé par le souci constant de l'objectivité et de l'expression d'une pensée abstraite, ainsi que par un vocabulaire cohérent et une tendance à éliminer toute ambiguïté. Les traits essentiels du discours scientifique sont d'une part le rationnel, le rigoureux, l'économie, l'aspiration à la clarté, à la monosémie et à la ponctualité, et d'autre part la fonction descriptive.⁷ On y recourt essentiellement dans la communication formelle ou institutionnalisée. Le discours scientifique dit *spécialisé*, comme celui de l'article sous étude, est formulé par un chercheur, un spécialiste, à l'intention d'autres spécialistes.⁸ Le chercheur, ou dans notre cas un groupe de chercheurs, a recours pour étayer ses propos à des procédés variés : explication, justification, démonstration, réfutation, comparaison, citation de paroles et d'idées, etc. Le discours scientifique se doit d'être clair et précis. A ce titre, l'article sous étude est un bon exemple du discours scientifique. Mais, regardons de plus près quelques caractéristiques linguistiques du texte *Évaluation de la personnalité d'enfants dyslexiques et tout-venant : une analyse comparative à la lumière du modèle à cinq facteurs*.

⁶ Cette revue publie des articles scientifiques d'une grande diversité, issus du champ de la psychologie ainsi que d'autres sciences humaines et sociales (sociologie, économie de l'éducation et sciences de l'éducation).

⁷ Franić, Ivana : *Les Eléments de syntaxe structurale de Lucien Tesnière entre discours scientifique et discours didactique*, Vestnik za tuje jezike, Filozofski fakultet, Ljubljana, 2011, p. 63

⁸ Leclerc, Jacques : *Le français scientifique : guide de rédaction et de vulgarisation*, Linguattech éditeur, Brossard, 1999, p. 377

3.1. Types de phrases

Selon le motif qui pousse quelqu'un à communiquer avec les autres, nous distinguons plusieurs types de modalités de la phrase. Quand on fait savoir simplement quelque chose à quelqu'un, quand on énonce ou déclare sa pensée ou quand on exprime une idée, on fait une phrase déclarative. Quand on veut obtenir un renseignement de quelqu'un en lui posant une question, on fait une phrase interrogative. Quand on veut que quelqu'un agisse de telle ou telle manière, quand on veut lui donner un ordre ou lui adresser une prière, on fait une phrase impérative. Quand on exprime un sentiment vif (indignation, surprise, admiration) on fait une phrase exclamative.

Le discours scientifique est caractérisé par l'emploi habituel de la phrase déclarative, par l'emploi occasionnel de la phrase interrogative et de la phrase impérative et par l'absence de phrases exclamatives, qui ont un caractère commun avec des phrases interrogatives (les pronoms, adjectifs, adverbes sont souvent les mêmes pour l'exclamative et l'interrogative) et parfois c'est seulement l'opposition entre les points qui les distingue à la langue écrite. Les phrases exclamatives ne sont pas utilisées dans le discours scientifique parce qu'on n'exprime jamais un sentiment dans un texte scientifique.

3.1.1. La phrase déclarative

La phrase déclarative, par opposition aux phrases interrogatives, impératives et exclamatives, prédomine dans un texte scientifique. Dans ce type de discours, on emploie la phrase déclarative pour décrire un phénomène, énoncer un fait, introduire des données chiffrées, rapporter les écrits d'un auteur, établir un rapport de cause à effet entre des faits, des événements, des phénomènes, formuler sa thèse, exposer une thèse adverse, formuler une hypothèse, une conclusion, etc.

(1) « Les données décrites dans cette recherche ont été recueillies sur un échantillon total de 67 enfants dyslexiques évalués par leur mère dont 34 ont également été évalués par leur enseignant. »

3.1.2. La phrase interrogative

En général, la phrase interrogative est une phrase par laquelle on pose une question à l'interlocuteur. Quand la phrase interrogative s'adresse à un interlocuteur présent on dit qu'il s'agit d'une interrogation directe (totale ou partielle). Quand elle dépend d'une phrase dont le

verbe est « demander », « savoir », « ignorer » etc. ou quand elle dépend d'un substantif ou d'un adjectif marquant l'incertitude on dit que c'est une interrogation indirecte.

Dans le discours scientifique, les rares emplois de la phrase interrogative sont réservés à la formulation de la question principale à laquelle le chercheur tente de répondre en faisant son travail de recherche et à certaines questions soulevées tout au long du travail. Dans notre texte, il n'y a pas d'exemples de phrases interrogatives, mais il y en a beaucoup dans les autres publications scientifiques.

(2) « [...] nous nous proposons, dans la présente étude, de répondre à la question suivante : Existe-t-il des différences (statistiquement significatives) entre les porteurs et les non-porteurs de la ceinture de sécurité au Québec, dans le contexte d'un taux de port observé de 95 % ? Les réponses à cette question nous permettront de déceler une typologie pouvant être reliée au non-port de la ceinture de sécurité. »⁹

Il faut dire qu'en général, il y a peu de questions directes dans un texte scientifique, mais en revanche il y a des questions indirectes, comme par exemple :

(3) « Différentes hypothèses viennent à l'esprit lorsque l'on se pose la question de savoir pourquoi les milieux scientifiques, les milieux thérapeutiques et les populations résistent au développement des soins de santé primaires et à l'éducation. »¹⁰

3.1.3. La phrase impérative

Par la phrase impérative on exprime un conseil, un souhait, une prière ou une hypothèse. Il y a deux formes de phrase impérative selon la personne du verbe. Quand il s'agit de la 2ème personne de singulier et pluriel et la 1ère personne du pluriel, le verbe est au mode impératif et le sujet n'est pas exprimé. À la 3ème personne le verbe est au subjonctif précédé de *que* et le sujet est exprimé. Dans quelques constructions *que* n'est pas exprimé devant la phrase impérative. La phrase impérative peut être renforcée par certains mots placés après le verbe : donc, moins, un peu.

⁹ Duclos, Marc : *La caractérisation des non-porteurs de la ceinture de sécurité au Québec dans un contexte de taux de port de 95 %*, HEC Montréal, Montréal, 2002, p. 3

¹⁰ Crousse, Bernard ; Alexander, Jon ; Landry, Réjean : *Évaluation des politiques scientifiques et technologiques : expériences nationales*, Presses Université Laval, Laval, 1990, p. 187

Dans le discours scientifique, on emploie des phrases impératives pour établir des liens avec le destinataire potentiel. Dans notre texte, il n'y a pas d'exemples de phrases impératives, mais il y en a dans d'autres publications scientifiques. Citons pour exemple :

(4) « Rappelons que, dans cette recherche, nous tentons d'identifier les caractéristiques des non-porteurs de la ceinture de sécurité au Québec et ce, dans un contexte de taux de port observé de 95 %. »¹¹

3.2. Complexité de la structure de la phrase

3.2.1. La phrase subordonnée

« La phrase est une entité formée d'un verbe, actualisé d'un sujet, et des éléments fonctionnels subordonnés à ce verbe directement ou indirectement. »¹² La phrase complexe est la phrase comportant deux ou plusieurs entités qui sont elles-mêmes phrastiques.¹³

Il y a autant de propositions dans une phrase que de verbes aux modes personnels (indicatif, conditionnel, subjonctif et impératif) mais il faut y ajouter les propositions infinitives et participiales. Toutes les propositions n'ont pas le même statut. Il faut distinguer la principale et la proposition subordonnée. La principale peut fonctionner toute seule. Une phrase est subordonnée à une autre quand elle joue le rôle d'un complément de sujet ou d'attribut par rapport à un élément de cette autre proposition ou à cette autre proposition entière. Elle représente un élément fonctionnel de cette autre proposition. Le lien de subordination est un lien de dépendance qui unit des propositions des statuts (fonctions) différents au sein de la phrase. Selon le critère fonctionnel on distingue les phrases subordonnées complétives, circonstancielles (de temps, de cause, de conséquence, de but, de condition, de comparaison) et relatives (déterminatives, explicatives et attributives).

(5) Certains chercheurs estiment {la principale} que la source des difficultés se situe dans les caractéristiques propres à l'enfant. {la subordonnée complétive}

¹¹ Duclos, Marc : *La caractérisation des non-porteurs de la ceinture de sécurité au Québec dans un contexte de taux de port de 95 %*, HEC Montréal, Montréal, 2002, p. 19

¹² Varga, Dražen : *Syntaxe du français*, FF-press, Zagreb, 2005, p. 13

¹³ Varga, Dražen : *Syntaxe du français*, FF-press, Zagreb, 2005, p. 57

Les complétives (substantives) sont des propositions assimilables au complément d'objet ou parfois au sujet des verbes principaux, au complément d'un nom ou d'un adjectif et plus rarement à l'attribut du sujet.

Les circonstancielles (adverbiales) sont assimilables aux compléments circonstanciels.

Les relatives (adjectives) sont assimilables en général au complément du nom de nature adjectivale (il faut le distinguer du complément déterminatif qui est substantif). Si la relative n'a pas d'antécédent, elle fonctionne comme un substantif.

La phrase complexe peut être constituée de propositions dites indépendantes qui ont conservé leur autonomie syntaxique ou qui sont coordonnées par une conjonction de coordination ou un adverbe jouant un rôle de coordonnant. Il y a un cas particulier de coordination, sans mot de liaison et ce sont les propositions coordonnées par juxtaposition. Il y a deux cas de juxtaposition, c'est l'énumération (série des propositions liées dans la pensée qui se succèdent sans un signe grammatical) et la corrélation (elle relie des propositions qui ne sont pas indépendantes mais nous ne pouvons savoir quelle est la principale et quelle la subordonnée).

Des propositions qui forment une phrase complexe peuvent être reliées entre elles par un rapport de subordination ou coordination et juxtaposition ou corrélation. La principale peut entrer avec les autres principaux dans un rapport de coordination ou de juxtaposition, de même que les subordonnées peuvent être coordonnées ou juxtaposées entre elles. Mais ceci ne se passe qu'avec des propositions de même statut.

Les phrases du discours scientifique sont assez longues. Dans le texte sous étude il y a souvent trois verbes conjugués par phrase, donc il y a souvent deux subordonnées à verbe conjugué (subordonnée complétive, circonstancielle ou relative) ou de phrases coordonnées par *et*, *mais*, *car*, *c'est-à-dire*, *c'est pourquoi*, *puis*, etc. ou encore jointes à l'aide du deux-points ou du point virgule :

(6) « Les troubles graves dans l'apprentissage de la lecture chez les enfants dyslexiques s'observent bien que le niveau intellectuel de ceux-ci soit bon, voire très bon, que ces enfants n'éprouvent pas de problème de vision ni d'audition, qu'ils aient suivi une scolarité normale et que leur famille soit normalement stimulante. »

Le discours scientifique est caractérisé par la présence fréquente de plusieurs compléments du nom à l'intérieur des groupes nominaux et de compléments du nom comprenant une

subordonnée relative. Dans le groupe nominal, le participe passé est souvent employé comme un adjectif :

(7) « En vue de montrer la disparité existant dans les recherches empiriques, un certain nombre de recherches réalisées principalement dans les pays anglo saxons ont été analysées en détail. »

3.2.2. Mots liens

Nous pouvons voir que le discours scientifique est caractérisé par la présence de mots liens. Les mots liens (ou les mots de liaison) établissent un cheminement parce qu'ils guident le lecteur pour l'aider à suivre le raisonnement, c'est-à-dire ils servent à structurer la pensée. Les mots liens servent à relier des mots ou des groupes de mots. Les principaux mots liens sont les prépositions et les conjonctions. On les rencontre au début des phrases, mais aussi à l'intérieur des phrases.

Pour marquer l'opposition on utilise les mots liens suivants: *au contraire, autrement, cependant, du moins, en revanche, en tout cas, mais, néanmoins, par ailleurs, par contre, pourtant, quoi qu'il en soit, sans quoi, sinon, toutefois.*

Pour marquer l'addition on utilise *aussi, d'ailleurs, de fait, de même, de plus, du reste, effectivement et en outre.*

Pour marquer la conséquence on utilise *ainsi, alors, aussi, c'est ainsi que, c'est pourquoi, conséquemment, donc, en conséquence, en effet, par conséquent, par suite, partant et voilà pourquoi.*

Pour marquer l'explication on utilise *ainsi, à savoir, autant dire, autrement dit, c'est-à-dire, par exemple, soit, voire.*

Pour marquer l'ordre logique on utilise *d'abord, avant tout, d'une part, en premier lieu, pour commencer, aussi, au surplus, d'une part (d'autre part...), premièrement (deuxièmement, troisièmement...), en premier (deuxième, troisième...) lieu, en plus, ensuite, mais aussi, mais encore, puis, à la fin, bref, en conclusion, enfin, en somme, finalement, pour conclure, pour finir, pour résumer, somme toute, par ailleurs.*

Le texte sous étude fournit de nombreux exemples :

(8) « Néanmoins, le choix relatif au critère d'appariement se justifie dans la mesure où des différences très significatives ont été observées au moyen des E.B.M.C.F. en fonction de l'âge des enfants (Roskam *et al.*, 2001). » (l'opposition)

(9) « Les troubles graves dans l'apprentissage de la lecture chez les enfants dyslexiques s'observent bien que le niveau intellectuel de ceux-ci soit bon, voire très bon, que ces enfants n'éprouvent pas de problème de vision ni d'audition, qu'ils aient suivi une scolarité normale et que leur famille soit normalement stimulante. » (l'explication)

(10) « En conséquence, les études dont l'objectif n'est pas d'analyser les composants cognitifs des troubles de la lecture, recrutent leurs participants au moyen d'évaluations athéoriques. » (la conséquence)

(11) « Enfin, dans la mesure où les enfants dyslexiques sont emmenés dans les centres de rééducation par leurs parents, nos résultats ne peuvent refléter un quelconque désintérêt ou une certaine négligence de la part des parents. » (l'ordre logique)

3.3. Tendance à la dépersonnalisation

3.3.1. La prédominance du 3ème personne du singulier

La 3ème personne du singulier et du pluriel prédomine dans un texte scientifique, ce qui montre la tendance à la dépersonnalisation, c'est-à-dire à la distinction de l'auteur par rapport à ses propos.

Dans l'exemple suivant (12), au lieu de dire « Nous avons montré dans nos recherches que les enfants présentant des troubles d'apprentissage, quels que soient leur âge et leurs caractéristiques (Haager & Vaughn, 1995), manifestaient moins de compétences sociales que leurs pairs ayant un niveau élevé, réussissant mieux à l'école (Haager & Vaughn, 1995 ; Kavale & Forness, 1996 ; Ritter, 1989 ; Tur-Kaspa & Bryan, 1995 ; Vaughn *et al.*, 1993). », l'auteur s'efface et « recherches » devient sujet.

(12) « Les recherches ont ainsi montré que les enfants présentant des troubles d'apprentissage, quels que soient leur âge et leurs caractéristiques (Haager & Vaughn, 1995), manifestaient moins de compétences sociales que leurs pairs ayant un niveau élevé, réussissant mieux à l'école (Haager & Vaughn, 1995 ; Kavale & Forness, 1996 ; Ritter, 1989 ; Tur-Kaspa & Bryan, 1995 ; Vaughn *et al.*, 1993). »

3.3.2. L'emploi fréquent du pronom *on* indéfini et de la 1ère personne du pluriel

La distanciation de l'auteur s'exprime également par l'emploi du pronom *on* indéfini (par opposition au *on* employé à la place de *nous*) beaucoup plus souvent dans le discours scientifique que dans le discours littéraire.

(13) « Les données réparties selon les diverses spécialités sont exposées au tableau 19.

On y voit clairement que [...] »¹⁴

C'est le même cas avec l'emploi de la 1ère personne du pluriel (pronom *nous* de modestie et déterminants *notre, nos*), notamment dans l'introduction et la conclusion, dans les débuts de chapitres et les conclusions partielles de manière à faire des liens entre les paragraphes ou les différentes parties du travail, dans l'analyse des résultats et la discussion générale, ou encore dans les explications de la démarche méthodologique.

(14) « Dans nos analyses, ils ont été comparés aux 67 enfants dyslexiques de même sexe (masculin) et de même âge (neuf ans au moment de la récolte des données). »

De manière générale, dans un mémoire ou une thèse, la première personne du singulier (*je, me, moi*), ainsi que la 2ème personne (*tu, te, toi, vous*) du singulier, n'apparaît que dans les remerciements. Dans le cas de l'article sous étude, l'auteur a utilisé le pronom *nous* dans les remerciements aussi.

(15) « De nombreuses mères et des enseignants ont mis leur enthousiasme au service de cette étude. Nous adressons nos remerciements à tous ceux qui y ont contribué. »

3.3.3. L'emploi de phrases impersonnelles et passives

L'emploi de phrases impersonnelles est assez fréquent dans le discours scientifique.

(16) « Il s'avère à ce stade difficile de déterminer si c'est le fait d'être peu performant sur le plan scolaire ou bien le statut même d'enfant ayant des difficultés spécifiques d'apprentissage qui est responsable des différences constatées entre les groupes d'enfants. »

¹⁴ Lafond, Nelson; Landry, Sylvain : *La planification des besoins matières (MRP) pour gérer les stocks du bloc opératoire : étude exploratoire*, HEC Montréal, Montréal, 1999, p. 31

C'est le même cas avec l'emploi de phrases passives sans complément introduit par la préposition *par*. L'agent n'est pas précisé car il est sous entendu. Le fait de ne pas nommer l'agent s'appelle la dépersonnalisation.

(17) « Sur la base d'une revue de la littérature, des considérations méthodologiques seront formulées et des hypothèses relatives à la comparaison d'enfants dyslexiques et d'enfants tout-venant seront dégagées. » (*par les chercheurs*)

3.3.4. Le gérondif et le participe présent

L'emploi du gérondif et du participe présent est assez fréquent dans le discours scientifique. Le participe présent allège en remplaçant *qui + verbe*.

(18) « Les mères et les enseignants participant à la recherche ont été préalablement contactés au moyen d'une lettre visant à leur préciser en quoi consistait leur collaboration et pour les assurer que les données seraient traitées confidentiellement. »

La proposition transformée : « Les mères et les enseignants qui participent à la recherche ont été préalablement contactés au moyen d'une lettre visant à leur préciser en quoi consistait leur collaboration et pour les assurer que les données seraient traitées confidentiellement. »

Également, il établit une relation logique sans l'aide de lieu lexical.

(19) « Les enfants dyslexiques sont évalués comme étant plus ouverts à l'expérience que les enfants tout-venant peu performants, mais significativement moins compétents sur le plan social et émotionnel. »

La proposition transformée : « Du fait que (*Parce que.../Bien que...*) les enfants dyslexiques sont évalués comme plus ouverts à l'expérience que les enfants tout-venant peu performants, ils sont évalués comme significativement moins compétents sur le plan social et émotionnel. »

Le gérondif établit aussi des relations de parallélisme entre deux actions.

(20) « Pour une majorité, l'enseignante est seule responsable de recueillir et de traiter l'information relative aux apprentissages en cours, que ce soit en observant les élèves ou en les écoutant. »

3.4. Respect du « bon usage »

3.4.1. Lexique

On distingue traditionnellement trois registres de langue principaux : registre familier, registre courant et registre soutenu. Dans le discours scientifique, on utilise le registre soutenu, qui exige une connaissance approfondie des ressources de la langue et qui est surtout utilisé à l'écrit. Le registre soutenu se caractérise par un vocabulaire très précis :

(21) « En vue de montrer la disparité existant dans les recherches empiriques, un certain nombre de recherches réalisées principalement dans les pays anglo-saxons ont été analysées en détail. »

Et non : « Pour montrer la différence existant dans les recherches, un certain nombre de recherches réalisées principalement dans les pays anglo-saxons ont été analysées en détail. »

A la différence des autres types du discours (discours littéraire et discours journalistique), le choix du mot dans le discours scientifique est juste, approprié et correct, selon la norme du français écrit standard. Il est caractérisé par le respect de la syntaxe du français et de son orthographe.

(22) « En ce qui concerne les échantillons, le nombre de sujets dont ils disposent varie entre 9 (Barga, 1996) et 249 (Melekian, 1990) avec un maximum de 94 sujets pour les études de type comparatif. »

Et non: « Au niveau des échantillons, le nombre de sujets dont ils disposent varie entre 9 (Barga, 1996) et 249 (Melekian, 1990) avec un maximum de 94 sujets pour les études de type comparatif. »

L'exemple aussi montre que dans le discours scientifique, on n'utilise pas de mots vagues, mais on emploie des lexiques ou termes spécialisés, c'est-à-dire propres à un domaine particulier.

3.4.2. Lexique propre à la description

Dans le discours scientifique, on souvent utilise des verbes propres à la description des phases et des étapes du processus d'une recherche scientifique. Ce sont les verbes comme par exemple *souligner, vérifier, discriminer, réaliser, constituer* etc.

(23) « Une étude comparative entre des enfants dyslexiques et des enfants tout venant constitue ainsi une étape supplémentaire dans la validation de cet instrument. »

C'est le même cas avec les substantifs, adjectifs et adverbes propres à la description (*autrefois, cependant, ainsi, aussi, également, précisément* etc.) ainsi qu'avec les verbes périphrastiques et verbes modaux (*aller, faire, falloir, laisser, savoir, venir, devoir, pouvoir, vouloir*) et avec les syntagmes comme par exemple *faire l'objet de (d'une étude/recherche), mettre l'accent sur (le rôle de quelque chose), proposer une approche, à constituer (une étape), d'utiliser (un échantillon/groupe)* etc.

(24) « Dans ce contexte, notre recherche propose une approche empirique originale, dépourvue d'a priori étiologique, des caractéristiques de personnalité des enfants dyslexiques. »

3.5. Souci de concision

Contrairement aux tendances mentionnées ci-dessus (3.4.2. Lexique propre à la description), le discours scientifique aussi tend à être concis. Les périphrases vont dans le sens contraire.

3.5.1. Abréviations, sigles et langages symboliques

L'emploi d'abréviations, de sigles et de langages symboliques est assez caractéristique du discours scientifique. Cela permet de ne pas répéter de longs syntagmes.

(25) Moyennes (M) et écarts-types (S) des E.B.M.C.F. complétées par les mères d'enfants dyslexiques (DY) et d'enfants tout-venant (T.V.) pour les échantillons.

Les acronymes sont parfois suivis entre parenthèses du syntagme en toutes lettres (par exemple quand il s'agit d'institutions non connues du lecteur).

(26) « À ce sujet, le D.S.M. IV (*American Psychiatric Association*, 1996) mentionne que, parmi les enfants présentant des troubles d'apprentissage, 60 à 80 % sont des garçons. »

3.5.2. Présentation graphique

Les synthèses à l'aide de tableaux, de graphiques sont aussi souvent utilisées, ainsi que les listes à puces et les caractères gras et italiques. Dans la plupart des cas, le texte scientifique est

organisé en paragraphes et à l'aide de titres et sous-titres. A l'exception des listes à puces, une telle organisation est observable dans le cas de l'article sous étude.

Ex. : « Du fait que les comparaisons qui ont été réalisées portent sur les cinq facteurs du M.C.F. et sont de divers ordres, les *tableaux 2* et *4* sont complétés par une présentation synoptique des différences significatives. »

3.6. Perspective atemporelle

3.6.1. Le présent de l'indicatif

Le présent de l'indicatif prédomine dans le discours scientifique parce qu'il dénote des vérités générales.

Ex. : « Certains chercheurs estiment que la source des difficultés se situe dans les caractéristiques propres à l'enfant. D'autres considèrent que la source des difficultés est à rechercher dans des dysfonctionnements familiaux, pédagogiques ou socioculturels. »

3.6.2. Le passé composé et le futur

Le passé composé et le futur sont employés occasionnellement, notamment dans les débuts de chapitres et les conclusions partielles de manière à faire des liens entre les paragraphes ou les différentes parties du travail. Le futur annonce la méthodologie et les résultats parce qu'il peut marquer l'antériorité par rapport à un moment précis (le futur antérieur).

Ex. : « Cet instrument a été validé en ce qui concerne sa structure factorielle (Roskam, de Maere-Gaudissart & Vandenplas-Holper, 2000). »

Ex. : « Sur la base d'une revue de la littérature, des considérations méthodologiques seront formulées et des hypothèses relatives à la comparaison d'enfants dyslexiques et d'enfants tout-venant seront dégagées. »

4. Traduction

Isabelle Roskam, Bernadette Piérart, Christiane Vandenplas-Holper i Astrid de Maere-Gaudissart

Procjena ličnosti disleksične djece i djece urednog razvoja: komparativna analiza na temelju Modela Pet Faktora

Istraživanje, dodijeljeno Isabelli Roskam (1996.-1998.), je financirao Fond za razvoj znanosti Katoličkog sveučilišta u Louvainu. Podatke su prikupili studenti Instituta za visoko obrazovanje u Mons-Borinage en Hainaut (promocija 1996.) i Fakulteta za psihologiju i obrazovanje Katoličkog sveučilišta u Louvainu pod nadzorom drugog i trećeg autora. Brojne majke i nastavnici su s entuzijazmom sudjelovali u istraživanju. Želimo se zahvaliti svima onima koji su na bilo koji način pridonijeli istraživanju.

Uvod

1) Djeca koja pate od disleksije su predmet istraživanja različitih teorijskih odrednica i posvećene su im brojne publikacije. Gledajući na istraživanja s odmakom od gotovo osamdeset godina, čini se da ispitivanje temeljnih uzroka poremećaja oscilira između dva teorijska objašnjenja. Naime, neki istraživači smatraju da izvor poteškoća leži u samom karakteru djeteta, dok drugi smatraju da izvor poteškoća treba potražiti u obiteljskoj, pedagoškoj ili socio-kulturološkoj disfunkciji.

2) Prvi pristupi istraživanju disleksije bili su defektološki i bez teorijske osnove. Najznačajniji pristup sadržan je u publikaciji D.S.M. */The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje/* i u svim njenim sljedećim izdanjima (D.S.M.-III, D.S.M.-III-R, D.S.M.-IV, *American Psychiatric Association - Američka psihijatrijska udruga*, 1983., 1989., 1996.), a predlaže jedinstvenu definiciju poremećaja čitanja i pisanja. Kod djece koja pate od disleksije uočavaju se ozbiljne poteškoće u učenju čitanja iako je njihova intelektualna razina dobra, odnosno vrlo dobra, ne pokazuju probleme s vidom ili sluhom, prate redovni nastavni program te žive u stimulirajućoj okolini. Stavljajući naglasak na ulogu instrumentalnih poremećaja (poteškoće izgovora glasova, lateralizacija, problem ritma, problem pažnje) te na etiologiju poremećaja, moderni pristupi

školske psihologije su konstantno naglašavali emocionalne karakteristike djece koja pate od disleksije, njihove poteškoće i neuspjeh u školi, a ispitivali su prirodu navedenih pojava ili reakcije djece na njih (za kritičku raspravu vidi Fijalkow, 1990.).

3) Analize latentne dimenzije kognitivnih sposobnosti kod čitanja i pisanja te njihovi razvojni poremećaji već dvadeset godina zauzimaju istaknuto mjesto u istraživanju poremećaja čitanja, a diskreditiraju etiologiju instrumentalnih smetnji djece koja pate od disleksije i disortografije (Piérart, 1994., 2002.). Kognitivni pristup poteškoće u čitanju smatra blagim neuropsihološkim nedostacima, stvarajući podvrste disleksije (Boder, 1973.; Mathis, French & Rapin, 1975.; Valdois, 1996.). Unutar alternativnog kognitivnog pristupa, koji se bavi tretmanom pisanja kod djece s disleksijom i disortografijom, poteškoće se smatraju ostatkom neusavršenih načina liječenja govora (Alégria, Leybaert & Mousty, 1994.; Morais, 1996.) ili pisanja (Frith, 1986.) te kognitivnih i mnestičkih funkcija (Kremin & Dellatolas, 1996.). Važno je uočiti da se u zanimljivoj raspravi o kognitivnim pristupima pisanju emotivne karakteristike i ličnost disleksičnog djeteta uglavnom ignoriraju.

4) Unutar navedenoga konteksta, naše istraživanje predlaže izvorni empirijski pristup karakteristika ličnosti djece s disleksijom, bez etioloških analiza. Pregledom literature, oblikovat ćemo metodološka razmatranja i identificirat ćemo pretpostavke koje se odnose na usporedbu djece koja pate od disleksije i djece urednog razvoja. Pretpostavke ćemo provjeriti pomoću instrumenta tj. Modela Pet Faktora osobnosti (M.C.F. /*Modèle à Cinq Facteurs*/), na temelju kojega će majke i nastavnici vrednovati ličnost devetogodišnje djece. Potvrđena je faktorska struktura navedenog instrumenta vrednovanja (Roskam, de Maere-Gaudissart & Vandenplas-Holper, 2000.). Pomoću instrumenta moguće je i razlikovati djecu s obzirom na dob, procjene majki i nastavnika, te bolji ili lošiji školski uspjeh (Roskam, Vandenplas-Holper & de Maere-Gaudissart, 2001.), kao i djecu urednog razvoja od djece s mentalnim hendikepom (Roskam, 2002.). Komparativno istraživanje disleksične djece i djece urednog razvoja predstavlja daljnji korak u vrednovanju navedenoga instrumenta.

5) Pretpostavke koje se odnose na razlike između djece s disleksijom i djece urednog razvoja temelje se na pregledu literature o karakteristikama ličnosti djece koja pate od različitih poremećaja učenja. Poremećaji uključuju poteškoće u organizaciji i učenju, koje ograničavaju sposobnost učenika u analizi podataka, njihovu motoričku kontrolu i funkciju radne memorije te uzrokuju nedostatke u jednom ili više sljedećih područja: čitanje, pravopis, pisanje,

računanje i ponašanje (Chasty, 1994.). Disleksija i disortografija, kao predmet ovog istraživanja, podrazumijevaju poremećaje učenja čitanja i pravopisa. U nastavku teksta će se, radi lakšeg razumijevanja, pojam „disleksičan“ upotrebljavati za djecu koja pate od disleksije i disortografije.

6) Kako bismo ukazali na brojne razlike u empirijskim istraživanjima, detaljno smo analizirali određeni broj istraživanja provedenih u anglo-saksonskim zemljama. Osnovni podaci analize odnose se na ciljeve istraživača, prirodu uzoraka, kriterije odabira skupine djece koja pate od poteškoća u učenju i prikupljanje podataka o njihovoj ličnosti. Podaci koji se odnose na uzorke, kriterije i prikupljanje podataka prikazani su sinoptički u *tablici 1*. Prikazana istraživanja se uglavnom bave socijalnim vještinama djece s poteškoćama u učenju i ponašanju te djece koja pate od anksioznosti i niskog samopoštovanja. Analizom se utvrdilo da su tri istraživanja isključivo deskriptivna (Barga, 1996.; Melekian, 1990.; Ritter, 1989.), a ukazuju na neke od osobina djece s poteškoćama u učenju. Šest istraživanja je komparativnih, a uspoređuju karakteristike ličnosti djece s poteškoćama u učenju s onima djece urednog razvoja. Od šest navedenih istraživanja, tri uspoređuju djecu s poteškoćama u učenju s djecom urednog razvoja (Dyson, 1996.; Smith & Nagle, 1995.; Wiener & Harris, 1993.), dok preostala tri uspoređuju djecu s poteškoćama u učenju s djecom čiji su školski uspjesi niski i s djecom čiji su školski uspjesi visoki (Haager & Vaughn, 1995.; Tur-Kaspa & Bryan, 1995.; Vaughn, Zaragoza, Hogan & Walker, 1993.).

Tablica 1

AUTORI	UZORAK	KRITERIJI SELEKCIJE SKUPINE DJECE S POTEŠKOĆAMA U UČENJU (T.A.)	PRIKUPLJANJE PODATAKA
Barga (1996.)	9 djece T.A.	Službeni opis Savezne vlade i dijagnoza T.A. koju je postavio školski psiholog	Stručnjaci
Melekian (1990.)	249 djece s disleksijom	- I.Q. > 90 (WISC) - test <i>l'Alouette</i> (Lefavrais, 1967.)	Stručnjaci
Ritter (1989.)	51 djevojčica T.A.	- poteškoće u čitanju, pisanju i matematici - I.Q. > 85 (WISC)	Roditelji

Dyson (1996.)	19 djece T.A. 55 djece bez T.A.	- ozbiljne poteškoće u osnovnim kompetencijama - poremećaji u kognitivnim procesima - nesrazmjer između potencijala za učenje i konačnog učinka	Roditelji Samoprocjene
Smith & Nagle (1995.)	59 djece T.A. 57 djece bez T.A.	- I.Q. > 80 (WISC) - poteškoće u pismenom i verbalnom izražavanju - pohađanje posebne nastave	Samoprocjene
Wiener & Harris (1993.)	90 djece T.A. 94 djece bez T.A.	- I.Q. > 80 (WISC) - poremećaji učenja čitanja i matematike - poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću	Nastavnici Vršnjaci
Haager & Vaughn (1995.)	44 djece T.A. 44 djece T.V.P.P. 53 djece T.V.P.	- kriteriji iz publikacije D.S.M. III-R (<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>) - $72 < I.Q. < 127$ - poremećaji učenja čitanja, pisanja ili matematike - manjak osjetilnih, motoričkih i komunikacijskih sposobnosti	Nastavnici Roditelji Vršnjaci Samoprocjene
Tur-Kaspa & Bryan (1995.)	30 djece T.A. 29 djece T.V.P.P. 33 djece T.V.P.	- I.Q. > 80 (WISC) - nedostaci u verbalnom izražavanju, auditivnom razumijevanju, matematici, čitanju - pohađanje posebne nastave	Nastavnici
Vaughn, Zaragoza, Hogan & Walker (1993.)	10 djece T.A. 10 djece T.V.P.P. 10 djece T.V.P.	- poteškoće u čitanju ili matematici - I.Q. > 85 (WISC) - pohađanje posebne nastave	Nastavnici

Djeca T.A. (Troubles d'Apprentissage) = djeca s poremećajem učenja

Djeca T.V.P.P. (Tout-Venant Peu Performants) = djeca urednog razvoja sa slabijim školskim uspjehom

Djeca T.V.P. (Tout-Venant Performants) = djeca urednog razvoja s visokim školskim uspjehom

WISC = Wechsler Intelligence Scale for Children

7) Što se tiče *uzoraka*, broj ispitanika kojim istraživanja raspolažu varira od 9 (Barga, 1996.) do 249 (Melekian, 1990.), s najviše do 94 ispitanika za komparativna istraživanja. Dob djece varira od sedam do šesnaest godina, što odgovara školskom razdoblju tijekom kojeg djeca s poteškoćama u učenju pokazuju najveće poteškoće. Sva prikazana istraživanja uključuju i djevojčice i dječake osim istraživanja Rittera (1989.) koje uključuje samo djevojčice. Treba naglasiti da su dječaci ipak najzastupljeniji u različitim uzorcima. Vezano za navedeno, publikacija D.S.M. IV (*American Psychiatric Association - Američka psihijatrijska udruga*, 1996.) navodi da je kod djece s poteškoćama u učenju udio dječaka od 60 do 80%.

8) Tri istraživanja od onih navedenih u *tablici 1* (Barga, 1996.; Melekian, 1990.; Ritter, 1989.) kao uzorak koriste isključivo djecu koja pate od disleksije, bez komparativne skupine. Preostala istraživanja uspoređuju djecu s poteškoćama u učenju s drugim skupinama djece. Međutim, sastav skupina varira. Dvije skupine koje koriste Wiener i Harris (1993.) se razlikuju u broju ispitanika, što dovodi do zaključka da se radi o nezavisnim skupinama. Navedena pretpostavka se odnosi i na istraživanje Dyson (1996.) te na istraživanje Haagher i Vaughn (1995.) koje koristi dva ili tri uzorka nejednake veličine. Smith i Nagle (1995.) jasno pokazuju da su usporedbu vršili metodom slučajnog odabira uzorka. U istraživanju Tur-Kaspa i Bryan (1995.) tri skupine su uparivane na temelju dobi, spola i kulturne pripadnosti. Međutim, broj ispitanika po odsjeku je različit, što dovodi do zaključka da postupak uparivanja nije bio sistematičan. Vaughn i suradnici (1993.) su jedini autori čije istraživanje uključuje tri jednake skupine uparene na temelju školskog uspjeha, dobi, etničke pripadnosti, spola i socioekonomskog statusa.

9) Populacija djece s *poteškoćama u učenju* je veoma heterogena s gledišta *kriterija* koje autori upotrebljavaju pri odabiru uzoraka. Kvocijent inteligencije je uzet u obzir u sedam od devet recenziranih istraživanja. Melekian (1990.) je odabrao djecu na temelju njihovog kvocijenta inteligencije i rezultata testa *Alouette* (Lefavrais, 1967.).¹⁵ Djeca iz uzorka istraživanja Smith i Nagle (1995.) pokazuju poteškoće u pismenom i usmenom izražavanju te pohađaju posebnu nastavu. Istraživanje Wiener i Harris (1993.) se temelji na uzorku djece s poteškoćama u učenju vezanom za čitanje, računanje ili nedostatak pažnje s hiperaktivnošću.

¹⁵ Tvorac testa *Alouette* za otkrivanje disleksije je Pierre Lefavrais. Test funkcionira na način da se u zadanom vremenu broje pročitane riječi i pogreške.

10) U istraživanju Tur-Kaspa i Bryan (1995.) uzorci djece su sastavljeni na temelju njihovog kvocijenta inteligencije koji je veći od 80 i prisutnosti poteškoća u učenju u jednom ili više sljedećih područja: usmeno izražavanje, razumijevanje tijekom slušanja, matematička sposobnost ili čitanje. Djeca iz navedenog uzorka pohađaju posebnu nastavu. U istraživanju Vaughn i suradnici (1993.) uzorci su strogo uparivani. Problemi djece koji se pripisuju poteškoćama u učenju, izuzev svih osjetilnih ili fizičkih oštećenja, odnose se posebice na čitanje i matematiku. Uzorci djece u istraživanju Haager i Vaughn (1995.) su prikupljeni u posebnoj školi, čiji su kriteriji za upis bili problemi s učenjem u jednom ili više područja kao što su čitanje, pisanje ili matematika te nedostatak koji utječe na jedan od procesa osnovnog razvoja uključujući područje osjetila, motorike i komunikacije. U istraživanju Tur-Kaspa i Bryan (1995.), kao i u istraživanju Vaughn i suradnici (1993.), formirana su dva komparativna uzorka. Ispitanici istraživanja Ritter (1989.) imaju problema u učenju. Problemi, utvrđeni na temelju psiho-edukativne procjene neovisno provedene nedugo prije istraživanja, vezani su za jedno ili više od sljedećih triju područja: čitanje, pisanje i matematika. Za razliku od ispitanika iz uzorka istraživanja Haager i Vaughn (1995.), ovi ispitanici nemaju osjetilnih ili emotivnih nedostataka. Komparativni uzorci preuzeti su iz istraživanja Achenbach i Edelbrock (1983., navedeno u Ritter, 1989.).

11) Što se tiče metodologije, sva istraživanja upotrebljavaju višestruke i razne načine i *instrumente* procjene. Procjene ličnosti ili ponašanja djece su izvršene na temelju upitnika tipa *Likert*: upitnik *Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment* (Walker, 1988., 1991., navedeno u Tur-Kaspa & Bryan, 1995.), upitnik *Social Skills Rating Scale for Teachers*, upitnik *Social Skills Rating Scale for Parents* (Gresham & Elliott, 1990., navedeno u Haager & Vaughn, 1995.) i upitnik *Child Behavior Checklist* (Achenbach & Edelbrock, 1983., navedeno u Ritter, 1989.) ili heteroevaluacijom vršnjaka. Upitnike su, ovisno o slučaju, ispunjavali nastavnici, roditelji, djeca iz uzoraka ili njihovi vršnjaci. Kod istraživanja Tur-Kaspa i Bryan (1995.) procjenu socijalnih vještina vrši nastavnik. Koristi se ljestvica od pet bodova kojima se mjere socijalne vještine i prilagodba djece u školi. Haager i Vaughn (1995.) u svom mjerenju prelaze stroge okvire socijalnih vještina. Autori upotrebljavaju ljestvicu učestalosti od tri boda za nastavnike (Gresham & Elliott, 1990., navedeno u Haager & Vaughn, 1995.) kojom mjere probleme u ponašanju, percepciju djeteta o vlastitim sposobnostima te socijalnu prihvaćenost od strane vršnjaka. Istraživanje Vaughn i suradnici (1993.) upotrebljava istu ljestvicu za nastavnike, ali je nadopunjava još jednom ljestvicom od tri boda (Quay & Peterson, 1987., navedeno u Vaughn *et al.*, 1993.), koju

također popunjavaju nastavnici. Zadnja navedena ljestvica temeljitije razmatra probleme ponašanja i mjeri razinu agresije, problema pažnje, anksiozne izolacije te psihotičnog ponašanja. Istraživanje Ritter (1989.) upotrebljava ljestvicu procjene (Achenbach & Edelbrock, 1983., navedeno u Ritter, 1989.) isključivo kod roditelja, kako bi identificirali tri područja u kojima se uočavaju mnogi problemi u ponašanju: aktivnosti, socijalni aspekt i ponašanje u školi. Ljestvica kod istraživanja Gresham i Elliott (1990., navedeno u istraživanju Haager & Vaughn, 1995.) obuhvaća niz stavki namijenjenih roditeljima. Socijalnim vještinama se smatraju suradnja, samopouzdanje i sposobnost samokontrole. Roditelji i nastavnici su pomoću istog instrumenta zajednički ocijenili neke probleme ponašanja (Gresham & Elliott, 1990., navedeno u istraživanju Haager & Vaughn, 1995.), posebice hiperaktivnost. Instrument kod istraživanja Gresham i Elliott (1990., navedeno u istraživanju Haager & Vaughn, 1995.) obuhvaća niz stavki koje se odnose na samoprocjenu djece o njihovim socijalnim vještinama, a to su suradnja, samopouzdanje, mogućnost samokontrole i empatija. Naposljetku, autori su uveli procjenu vršnjaka kako bi izmjerili stupanj prihvaćenosti svakog ispitanika. Ostali pokazatelji popularnosti ispitanika dobiveni su heteroevaluacijom vršnjaka.

12) Unatoč razlikama, svi rezultati ukratko predstavljenih istraživanja ukazuju na nedostatke *socijalnih vještina* kod djece s poteškoćama u učenju (Haager & Vaughn, 1995.). Istraživanja su također pokazala da djeca s poteškoćama u učenju, bez obzira na dob i karakteristike (Haager & Vaughn, 1995.), posjeduju manje socijalnih vještina nego njihovi vršnjaci, koji imaju i bolje uspjehe u školi (Haager & Vaughn, 1995.; Kavale & Forness, 1996.; Ritter, 1989.; Tur-Kaspa & Bryan, 1995.; Vaughn i *suradnici*, 1993.). Djeca s poteškoćama u učenju nailaze na veće poteškoće kod uspostavljanja i održavanja zadovoljavajućih međuljudskih odnosa. Njihovi ih vršnjaci iz razreda ignoriraju ili odbacuju te se njihov niski školski i društveni status zadržava. Odrasli iz njihove okoline, roditelji i profesori, ih nepovoljnije doživljavaju. Imaju i više problema kod usvajanja prikladnoga školskog ponašanja (Tur-Kaspa & Bryan, 1995.). Također, djeca s poteškoćama u učenju pokazuju *probleme u ponašanju*, primjerice pomanjkanje pažnje i koncentracije ili hiperaktivnost (Haager & Vaughn, 1995.). U istraživanju Wiener i Harris (1993.) je primjećeno da je, ovisno o vrsti poremećaja, sociometrijski status djece različit od onoga njihovih vršnjaka i da su problemi u ponašanju češće povezani s poremećajem pažnje nego primjerice s poteškoćama u računanju i čitanju.

13) Neki spomenuti autori i druga specifičnija istraživanja, osim što ispituju nedostatak socijalnih vještina i vještina u ponašanju, ispituju i način na koji se djeca s poteškoćama u učenju suočavaju sa stigmatizacijom i s poteškoćama na koje nailaze, ali rezultati tih istraživanja su prilično kontroverzni (Barga, 1996.). Neki smatraju da se *samopoštovanje* ove djece ne razlikuje puno do onoga njihovih vršnjaka koji nemaju poteškoća s učenjem (Smith & Nagle, 1995.), dok ostali smatraju da je samopoštovanje djece s poteškoćama u učenju niže (Silon & Harter, 1985.). Odabir referentnih skupina je važan za razumijevanje rezultata istraživanja. Ukoliko ne pohađaju posebni nastavni program, djeca s poteškoćama u učenju odabiru svoje vršnjake urednog razvoja kao referentnu skupinu, što rezultira značajnom razlikom u samopoštovanju (Silon & Harter, 1985.). Međutim, prema istraživanju Smith i Nagle (1995.), kada se djeca s poteškoćama u učenju uspoređuju s djecom urednog razvoja, usredotočavaju se na vještine izvan područja obrazovanja, što održava njihovo samopoštovanje.

14) U ovoj fazi je teško odrediti je li razlog razlikama koje se uočavaju u skupinama djece neučinkovitost u školi ili sam status djeteta s posebnim poteškoćama u učenju. Naime, istraživanja su pokazala malo razlika između djece s poteškoćama u učenju i djece s niskim školskim uspjehom (Tur-Kaspa & Bryan, 1995.). Dvije skupine se razlikuju od komparativne skupine djece s visokim stupnjem uspjeha u razredu. Obje imaju nizak socijalni status, niže socijalne vještine (posebice probleme izgradnje i održavanja zadovoljavajućih međusobnih odnosa), kao i češće probleme u ponašanju (problemi pažnje i koncentracije, hiperaktivnost) (Haager & Vaughn, 1995.; Tur-Kaspa & Bryan, 1995.; Vaughn *i suradnici*, 1993.). U istraživanju Roskam *i suradnici* (2001.), usporedbe temeljem M.C.F.-a su izvršene kod djece urednog razvoja bez posebnih poteškoća u učenju s dobrim uspjehom u školi i djece sa slabijim školskim uspjehom. Rezultati, vrlo značajni, su pokazali da su djeca od sedam, devet i jedanaest godina s boljim uspjehom u školi pozitivnije ocijenjena kod faktora ekstraverzije i emocionalne stabilnosti te da su savjesnija od djece sa slabijim školskim uspjehom.

15) U ovoj studiji željeli smo izbjeći metodologijske probleme koji se pojavljuju u recenziranim studijama, tako da smo upotrijebili specifičniji uzorak, što uključuje našu analizu u integrativni teorijski okvir za procjenu osobnosti djece, koji strogo uparuje djecu s disleksijom i djecu urednog razvoja. Osim toga, istraživanje analizira učinak procjenitelja: majka *nasuprot* nastavniku.

16a) Sva djeca uključena u uzorke navedenih istraživanja imaju poteškoća u učenju, međutim nije riječ o istim područjima učenja. Pomoću standardiziranih ljestvica za mjerenje sposobnosti, studija opisana u ovom članku povezuje uzorak djece kojoj je dijagnosticirana disleksija i disortografija. Dakle, uzorak predstavlja iznimno specifične i homogene karakteristike, definirane u publikaciji D.S.M. IV., a vezane isključivo za pismeno izražavanje.

17b) Dok se gore recenzirana istraživanja temelje na slabo definiranim teorijskim okvirima i različitim instrumentima, a ocjenjuju uglavnom socijalne vještine djece s poteškoćama u učenju, ovo istraživanje, temeljeno na čvrstom teorijskom modelu, Modelu Pet Faktora osobnosti (M.C.F.), proučava veći broj aspekata vezanih za djecu s poteškoćama u učenju. Model je dio leksičkog pristupa ličnosti (za povijesni pregled vidi John, Angleitner & Ostendorf (1988.)) unutar kojega nudi najrazrađeniju formulaciju. Komplementaran leksičkom pristupu, M.C.F. je nastao iz upitnika, od kojih se najčešće koristi upitnik NEO PI-R (Costa & Mc Crae, 1992.). U anglo-saksonskoj literaturi M.C.F. se naziva *The Big Five*. Uključuje različite vrste opisivača osobnosti, koje su preuzete iz brojnih uzoraka i na temelju podataka proizašlih iz različitih vrsta analiza faktora. Pet faktora su ujedno i snažni prediktori brojnih varijabli vezanih za psihološku dobrobit, psihologiju zdravlja, strukovno polje ili psihologiju rada (Mc Crae & Costa, 1991.). M.C.F. je prvo potvrđen kod odraslih osoba. Studije iz Sjedinjenih Američkih Država, Europe i Kine su tek devedesetih godina prošlog stoljeća istraživale preteče Modela kod djece, na temelju slobodnih opisa kojima su roditelji opisivali svoju djecu. Oko 80% deskriptora u tim opisima se odnosi na M.C.F. (Kohnstamm, Halverson, Mervielde & Havill, 1998.). Vandenplas-Holper i de Maere-Gaudissart (1996.) su također pokazali da je M.C.F. bio snažan okvir za analizu slobodnih opisa kojima su frankofone majke opisivale svoju djecu. Instrumenti procjene koji se temelje na M.C.F.-u su se tijekom posljednjih godina razvili u svrhu procjenjivanja osobnosti djeteta (Caspi, 1998.; Rothbart & Bates, 1998.). U ovom istraživanju, majkama i nastavnicima su ponuđene ljestvice procjene koje se temelje na M.C.F.-u. Iste se temelje na ljestvicama sastavljenim iz uzorka od 168 nastavnika, koje je na nizozemskom jeziku validirao Mervielde (1992.). Struktura M.C.F.-a proizlazi iz faktorske analize, a procjene su snažni prediktori školskog uspjeha djece te razjašnjaju 47% odstupanja u školskim rezultatima (Roskam i suradnici, 2001.). Mervielde i De Fruyt (1997., navedeno u De Fruyt & Mervielde, 1998.) su u svom istraživanju prilagodili *Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPICS)* koji sadrži

144 stavke kojima se opisuju konkretna ponašanja. Navedeni instrument se koristi u empirijskim i kliničkim istraživanjima.

18) M.C.F. obuhvaća faktor „ekstraverzije“ koji obuhvaća područje socijalnih vještina, zatim faktor „savjesnosti“ vezan za školsko ponašanje i faktor „emocionalne stabilnosti“ vezan za anksioznost i samopoštovanje. Trima faktorima se pridodaje i procjena načina na koji druge osobe percipiraju ponašanje djeteta tj. faktor „ugodnosti“ te faktor „otvorenosti za iskustva“.

19c) U ovom istraživanju, disleksična djeca i djeca urednog razvoja su strogo uparena na temelju sljedećih pet kriterija: spol, dob, stupanj obrazovanja majke, broj braće i sestara te mjesto koje dijete zauzima u odnosu na braću i sestre. Broj djece po odsjeku je stoga identičan. Postupak uparivanja jamči strogu kontrolu varijabli koje mogu zbuniti (Kantowitz, Roediger & Elmer, 1997.). S obzirom na istraživanja Haager i Vaughn (1995.), Tur-Kaspa i Bryan (1995.) te Vaughn i suradnici (1993.), disleksična djeca su u sljedećoj fazi istraživanja uspoređena sa skupinom djece koja imaju nizak školski uspjeh i sa skupinom djece koja imaju visok školski uspjeh. Djeca su bila iste dobi i istog spola. U tom slučaju broj djece u tri odsjeka je različit.

20d) Kako je prikazano u *tablici 1*, ankete korištene u studijama su ispunjavali roditelji i nastavnici, a neke i vršnjaci ili samo dijete. Međutim, niti jedna od studija ne uzima u obzir učinak procjenitelja. U ovom istraživanju podatke su davale majke i nastavnici, a učinak procjenitelja je analiziran. Budući da upotreba Bipolarne Ljestvice temeljene na Modelu Pet Faktora (E.B.M.C.F. /*Échelles Bipolaires basées sur le Modèle à Cinq Facteurs*/) prelazi kognitivne sposobnosti djece, nisu ponuđene samoprocjene djeteta i procjene vršnjaka. U svojoj studiji usmjerenoj na socijalne, školske i fizičke vještine djece, Oliveira Almeida (1992.) je analizirala učinak procjenitelja, odnosno roditelja *nasuprot* nastavniku. Rezultati pokazuju snažan učinak navedene varijable. Roditelji procjenjuju socijalne i školske vještine svoga djeteta mnogo pozitivnije nego nastavnik.

21) Upravo navedena istraživanja omogućavaju generiranje većeg broja *pretpostavki* u okviru M.C.F-a.

1. Na temelju rezultata koji proizlaze iz istraživanja Kavale i Forness (1996.), uglavnom se može očekivati da će majke disleksične djece ocijeniti svoje dijete na manje pozitivan način

od majki djece urednog razvoja. Točnije, s obzirom na proučavane aspekte u prethodnim istraživanjima i na činjenicu da djeca s posebnim poteškoćama u učenju imaju manje socijalnih vještina i pokazuju više poteškoća u adaptivnom ponašanju od ostale djece (Haager & Vaughn, 1995.; Kavale & Forness, 1996.; Ritter, 1989.; Tur-Kaspa & Bryan, 1995.; Vaughn i suradnici 1993.), za očekivati je da će se procjene djece koja pate od disleksije razlikovati glede faktora *ekstraverzije* i *savjesnosti*. Disleksična djeca će se smatrati manje ekstrovertiranim i manje savjesnim od djece urednog razvoja. Nakon istraživanja Grolnick i Ryan (1990.), kao i istraživanja Margalit i Zak (1984.) (navedeno kod Dyson, 1996.), koja pokazuju da djeca s poteškoćama u učenju proživljavaju više tjeskobe, može se očekivati odstupanje u ocjenama glede faktora emocionalne stabilnosti. Disleksična djeca su *emocionalno manje stabilna* od djece urednog razvoja.

2. S obzirom na prethodne studije, malo je razlika između djece čiji je školski uspjeh slab i djece s posebnim poteškoćama u učenju. Obje skupine djece se razlikuju od djece urednog razvoja koja su učinkovitija u školi, i to kod faktora ekstraverzije i savjesnosti (Haager & Vaughn, 1995.; Tur-Kaspa & Bryan, 1995.; Vaughn i suradnici, 1993.). Međutim, s obzirom na specifičnost i homogenost uzoraka djece s disleksijom, karakteristike osobnosti te djece mogu se identificirati pomoću M.C.F-a.

3. Nakon istraživanja Oliveire Almeide (1992.), očekuje se niz nijansi u procjenama majki i nastavnika kod razmatranih aspekata u djece urednog razvoja i disleksične djece. Kod procjene faktora „otvorenost za iskustvo“ i „savjesnost“, koji se oslanjaju na školsko ponašanje, nastavnici su manje pozitivni od majki.

Metoda

Sudionici istraživanja i sastavljanje skupina

22) Podaci navedeni u ovom istraživanju su sakupljeni na temelju uzorka od ukupno 67 disleksične djece koju su ocjenjivale njihove majke, od čega je 34 djece ocijenio i njihov nastavnik. Budući da je prema statističkim podacima učestalost disleksije značajno viša u dječaka (*American Psychiatric Association*, 1996.), uzorak obuhvaća samo dječake. Djeca žive u različitim pokrajinama frankofone Belgije, a u trenutku prikupljanja podataka su imala devet godina.

23) Pri odabiru *uzorka disleksične djece* korišteno je nekoliko kriterija na koje su utjecali belgijski zakoni o socijalnoj skrbi i školskom zakonodavstvu.

24) Disleksična djeca su pohađala logopedsku terapiju u ambulanti. Roditelji su ih dovodili u različite centre za logopediju, gdje su dva puta tjedno pohađala individualne vježbe u trajanju od pola sata.

25) Disleksija, odnosno disortografija se treba dijagnosticirati pomoću dva propisana standardizirana instrumenta: *Alouette* (Lefavrais, 1967.) i *Règles, Usage, Phonétique /Pravila, Upotreba, Fonetika/* (R.U.P.) (Simon, 1954.) da bi belgijsko socijalno osiguranje pokrilo trošak logopedskih vježbi. Test *Alouette* se sastoji od teksta prikladne vidljive strukture. Pojedinačne riječi imaju značenje, ali jukstapozicija je besmislena. R.U.P. je test kojim se procjenjuje razina znanja gramatičkog pravopisa, primjene gramatike i fonetike pomoću teksta koji se diktira djetetu. Prosječni zaostatak utvrđen pomoću testa *Alouette* je iznosio dvije godine (belgijski službeni kriterij), dok su prosječni rezultati testa R.U.P. bili srednji do niski, što odgovara zadnjim dvjema ocjenama na ljestvici od pet bodova. Djeca su pohađala redovnu nastavu. Niti jedno dijete nije pohađalo posebnu nastavu, ali svi su barem jednom ponavljali razred. Prema belgijskom školskom zakonodavstvu, kvocijent inteligencije djeteta mora biti veći od 80 kako bi moglo pohađati redovnu nastavu. To su bili uvjeti na temelju kojih su djeca uključena u uzork našeg istraživanja. Prije ovog istraživanja, stručnjaci iz rehabilitacijskih centara koja su djeca pohađala su prikupili podatke o kvocijentu inteligencije za testove *Alouette* i R.U.P.

26) Disleksična djeca uspoređena su s djecom urednog razvoja iz izvornog uzorka pomoću kojeg su izvršene druge analize (Roskam i suradnici, 2000.; Roskam i suradnici, 2001.). Prema procjeni nastavnika, nijedno dijete nije bolovalo od disleksije. Izvršene su dvije vrste usporedbi.

27) 67 disleksične djece se usporedilo sa 67 djece urednog razvoja koja su izabrana u izvornom uzorku (Roskam i suradnici, 2000.; Roskam i suradnici, 2001.) na temelju sljedećih kriterija:

1. spol (muški);
2. dob (devet godina u trenutku prikupljanja podataka);

3. stupanj obrazovanja majke (niži, srednji, viši, na temelju podjele uzorka na tri jednake skupine);
4. broj djece u obitelji (jedno, dvoje, troje i više);
5. mjesto koje dijete zauzima među svojom braćom i sestrama (stariji, srednji, mlađi).

28) Za svako dijete koje pati od disleksije je izabrano dijete urednog razvoja koje je odgovaralo navedenim kriterijima. Uzorak je sadržavao 67 parova djece koja se međusobno nisu razlikovala osim u činjenici da imaju ili nemaju disleksiju. Za uzorak disleksične djece srednji stupanj obrazovanja majke je bio 12,34 uz standardno odstupanje od 2,74. Za uzorak djece urednog razvoja, srednji stupanj obrazovanja majke je bio 12,37 uz standardno odstupanje od 2,63.

29) Kako bi se formirala skupina nadarene i manje nadarene djece s obzirom na školski uspjeh, djeca urednog razvoja iz istog izvornog uzorka (Roskam *i suradnici*, 2000.; Roskam *i suradnici*, 2001.) su unutar svoje skupine tj. razreda rangirana prema ocjenama nastavnika, od najslabijih (razina 1) do najboljih (razina n) s obzirom na školske sposobnosti. Razina dodijeljena svakom djetetu se podijelila s brojem djece iz skupine tj. razreda i dobila se vrijednost nazvana *srednja razina*, koja ima vrijednost od 0 do 1 i dodijelila se svakom djetetu iz uzorka. Dječaci od devet godina koji su dobili vrijednost jednaku 0,50 nisu uzeti u obzir. 43 dječaka u dobi od devet godina koja su dobila vrijednost manju od 0,50 srednje razine smatrani su manje nadarenim učenicima. 53 dječaka u dobi od devet godina koja su dobila vrijednost veću od 0,50 smatrani su nadarenim učenicima. U našim analizama, iste smo usporedili sa 67 disleksične djece istog spola (muškog) i iste dobi (devet godina u trenutku prikupljanja podataka).

Prikupljanje podataka

30) Podatke vezane za uzorke disleksične djece su prikupili studenti logopedije Visoke škole pokrajine Mons-Borinage-Centre, dok su podatke o djeci urednog razvoja prikupili studenti Fakulteta za psihologiju i obrazovne znanosti Katoličkog sveučilišta u Louvainu. Studenti su bili upoznati s ciljem istraživanja i primili su precizne upute za prikupljanje podataka. Majke i nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju bili su prethodno obaviješteni dopisom u kojem im se precizno objasnio način suradnje i u kojem im se jamčila povjerljivost upotrijebljenih

podataka. Navedeni dopis su potpisali istraživači koji su sudjelovali u istraživanju. Majke i nastavnici su mogli slobodno odlučiti žele li sudjelovati u istraživanju.

31) Bipolarne ljestvice korištene u ovom istraživanju izrađene su na temelju Modela Pet Faktora osobnosti (E.B.M.C.F.). Finalna verzija instrumenta sadrži 25 stavki, odnosno pet stavki za svaki od pet faktora modela. Stavke su sastavljene od parova pridjeva kao što su primjerice „sramežljiv-siguran u sebe“ za faktor „ekstraverzije“, „hladan-topao“ za faktor „ugodnosti“, „oprezan-neoprezan“ za faktor „savjesnosti“, „emotivan-ravnodušan“ za faktor „emocionalne stabilnosti“ i „zatvoren-zainteresiran“ za faktor „otvorenosti za iskustva“. Jedan od pridjeva je pozitivan, a drugi negativan. Za svaki par pridjeva predložena je ljestvica od devet bodova tipa *Likert*. Kod svake ljestvice najviše ocjene su dodijeljene pozitivnom pridjevu. Za svaki par pridjeva procjenjivač je trebao dodijeliti jednu ocjenu na ljestvici, odnosno ocjenu kojom se najbolje može okarakterizirati određeno dijete. Indeks unutarnje konzistencije varira od .67 do .90. Vjerodostojnost instrumenta, koja se izračunavala s obzirom na korelaciju test-ponovni test, varira između .80 i .89 po faktoru kod majki, a između .66 i .93 po faktoru kod nastavnika. Ukupni postotak pojašnjenog odstupanja kod karakteristika ličnosti za svih pet faktora je 60,5%. Ako se uzmu u obzir procjene dobivene od majki, karakteristike nisu povezane sa socijalnom poželjnošću (Roskam i suradnici, 2000.).

Statističke analize

32) Kod uzorka disleksične djece uparenim s onim djece urednog razvoja, izvršene su analize varijanci za svaki od pet faktora. Također je izvršena i multipla analiza varijanci (MANOVA /*Multivariate analysis of variance*/). Podaci koji se odnose na svaku od dviju skupina djece su tretirani kao intraindividualne varijable.

33) Analize varijanci i MANOVA su izvršene i u slučaju usporedbe skupine disleksične djece sa skupinom nadarene djece te sa skupinom manje nadarene djece s obzirom na školski uspjeh. Podaci dobiveni od djece iz triju skupina su tretirani kao intraindividualne varijable.

34) Naposljetku, kako bi se testirala uloga varijable „procjenitelj“, podskupinu od 34 disleksične djece su ocijenile njihove majke i nastavnici. Nakon provjere korelacije između dva procjenitelja izvršene su analize varijanci i MANOVA. Podaci o dvjema populacijama,

disleksičnoj djeci i djeci urednog razvoja, dobiveni od procjenitelja tj. majki i nastavnika, su tretirani kao intraindividualne varijable.

35) Za svaku od analiza, količina učinka (E.S.) je navedena u zagradama.

36) S obzirom na to da se izvršene usporedbe temelje na pet faktora M.C.F.-a i različitih su vrsta, u *tablicama 2 i 4* su sinoptički prikazane značajne razlike. *Tablica 3* sadrži indekse koji sažeto prikazuju razlike među trima nezavisnim skupinama.

Rezultati

Komparativna analiza na temelju uparenih uzoraka

37) *Tablica 2* pokazuje srednje vrijednosti i standardna odstupanja bruto rezultata dobivenih u Bipolarnim ljestvicama koje su ispunjavale majke, za svaki faktor, u uparenom uzorku disleksične djece ($n = 67$) i djece urednog razvoja ($n = 67$).

Tablica 2

FAKTORI	DY $N = 67$		T.V. $N = 67$		ZNAČAJNE RAZLIKE
	M	S	M	S	
Ekstraverzija	5,65	1,56	6,51	1,22	DY < T.V.
Ugodnost	7,09	1,15	7,32	1,08	
Savjesnost	4,73	1,63	5,51	1,85	DY < T.V.
Emocionalna stabilnost	4,50	1,57	4,93	1,52	
Otvorenost za iskustva	7,03	1,55	7,56	1,10	DY < T.V.

Srednje vrijednosti (M) i standardna odstupanja (S) Bipolarnih ljestvica koje su ispunile majke disleksične djece (DY) i majke djece urednog razvoja (T.V.) u uparenim uzorcima.

38) Analiza podataka pokazuje da su majke disleksične djece svoju djecu ocijenile lošije nego što su majke djece urednog razvoja ocijenile svoju. Analiza varijanci otkriva značajne razlike vezane za ekstraverziju $F(1; 132) = 12,42, p < 0,001$ (E.S. = 0,70), savjesnost, $F(1; 132) = 6,58, p < 0,05$ (E.S. = 0,42) i otvorenost za iskustva, $F(1; 132) = 5,22, p < 0,05$ (E.S. = 0,48). Rezultat multiple analize varijanci je također značajan, $F(5; 128) = 3,62, p < 0,005$ (ES = 0,94).

Komparativna analiza na temelju nezavisnih uzoraka

39) Tablica 3 prikazuje srednje vrijednosti i standardna odstupanja bruto rezultata dobivenih u Bipolarnim ljestvicama koje su ispunjavale majke, za svaki faktor, u uzorku disleksične djece ($n = 67$), manje nadarene djece urednog razvoja ($n = 43$) i nadarene djece urednog razvoja ($n = 53$).

Tablica 3

FAKTORI	DY $N = 67$		T.V.P.P. $N = 43$		T.V.P. $N = 53$	
	M	S	M	S	M	S
Ekstraverzija	5,65 a	1,56	6,35 b	1,36	6,66 c	1,36
Ugodnost	7,09 a	1,15	7,21 a	1,17	7,23 a	0,92
Savjesnost	4,73 a	1,63	5,05 a	1,58	5,92 b	1,77
Emocionalna stabilnost	4,50 a	1,57	5,02 b	1,26	5,24 b	1,34
Otvorenost za iskustva	7,03 a	1,55	6,50 b	1,36	7,34 c	1,02

Srednje vrijednosti koje nisu dio zajedničkog indeksa su značajno različite.

Srednje vrijednosti (M) i standardna odstupanja (S) Bipolarnih ljestvica koje su ispunile majke disleksične djece (DY), majke manje nadarene djece urednog razvoja (T.V.P.P.) i majke nadarene djece urednog razvoja (T.V.P.) u nezavisnim uzorcima.

40) Analiza podataka pokazuje značajne razlike kod ekstraverzije, $F(2; 160) = 7,65$, $p < 0,001$, savjesnosti, $F(2; 160) = 7,51$, $p < 0,001$, emocionalne stabilnosti, $F(2; 160) = 5,72$, $p < 0,005$, i otvorenosti za iskustva, $F(2; 160) = 4,56$, $p < 0,05$. Rezultat multiple analize varijanci je također značajan, $F(10; 314) = 0,25$, $p < 0,001$.

41) Naknadne usporedbe (Newman-Keuls/ W) pokazuju da su, s obzirom na faktor ekstraverzije, disleksična djeca ocijenjena lošije od manje nadarene djece urednog razvoja ($E.S. = 0,51$) i nadarene djece urednog razvoja ($E.S. = 0,74$). Manje nadarena djeca urednog razvoja su pak ocijenjena lošije od nadarene djece urednog razvoja ($E.S. = 0,22$), $W(2; 160) = 0,31$, $W(3; 160) = 0,36$. S obzirom na savjesnost, nema značajnih razlika između djece koja pate od disleksije i manje nadarene djece urednog razvoja, ali su obje skupine ocijenjene lošije od skupine nadarene djece urednog razvoja ($E.S. = 0,67$ et $E.S. = 0,49$), $W(2; 160) = 0,33$, $W(3; 160) = 0,39$. Što se tiče emocionalne stabilnosti, disleksična djeca su ocijenjena lošije nego manje nadarena djeca urednog razvoja ($E.S. = 0,41$) i nadarena djeca urednog razvoja ($E.S. = 0,55$), koja se međusobno ne razlikuju značajno, $W(2; 160) = 0,30$, $W(3; 160) = 0,36$. Naposljetku, što se tiče faktora otvorenosti za iskustva, sve tri skupine se značajno

razlikuju, $W(2; 160) = 0,29$, $W(3; 160) = 0,35$. Manje nadarena djeca urednog razvoja su ocijenjena lošije od disleksične djece ($E.S. = 0,39$), a svaka od dviju skupina je ocijenjena lošije od skupine nadarene djece urednog razvoja ($E.S. = 0,82$ et $E.S. = 0,30$).

Povezanost između procjena majki i nastavnika

42) Procjene majki ($n = 34$) i procjene nastavnika ($n = 34$) u djelomičnom uparenom uzorku su u korelaciji. Sve korelacije osim jedne su znatne no $< 0,05$, a kreću se od 0,43 do 0,69. Jedino kod koeficijenta za procjenu ekstraverzije djece urednog razvoja postoji samo jedna tendencija. Naime, koeficijent iznosi 0,28, $p = 0,1$. Rezultati za djecu urednog razvoja i disleksičnu djecu su prikazani u *tablicama 4a* i *4b*.

Tablica 4a

	M Ekstraverzija	M Ugodnost	M Savjesnost	M Emocionalna stabilnost	M Otvorenost za iskustva
E Ekstraverzija	28				
E Ugodnost		50**			
E Savjesnost			51**		
E Emocionalna stabilnost				46*	
E Otvorenost za iskustva					47**

* $p < .05$

** $p < .005$

Povezanost između procjena majki (M) i nastavnika (E) za djecu urednog razvoja kod djelomičnog uparenog uzorka.

Tablica 4b

	M Ekstraverzija	M Ugodnost	M Savjesnost	M Emocionalna stabilnost	M Otvorenost za iskustva
E Ekstraverzija	69**				
E Ugodnost		51**			
E Savjesnost			54**		
E Emocionalna stabilnost				46**	
E Otvorenost za iskustva					43*

* $p < .05$

** $p < .005$

Povezanost između procjena majki (M) i nastavnika (E) za disleksičnu djecu kod djelomičnog uparenog uzorka.

Komparativna analiza uzorka i procjenitelja

43) *Tablica 5* prikazuje srednje vrijednosti i standardna odstupanja u Bipolarnim ljestvicama koje su ispunjavali majke i nastavnici za svaki faktor, u djelomičnom uparenom uzorku disleksične djece ($n = 34$) i djece urednog razvoja ($n = 34$).

Tablica 5

FAKTORI	MAJKE (M)				NASTAVNICI (E)				GLAVNI UČINCI	
	DY N = 34		T.V. N = 34		DY N = 34		T.V. N = 34			
	M	S	M	S	M	S	M	S		
Ekstraverzija	5,98	1,53	6,49	1,27	5,43	1,19	6,28	1,70	DY < T.V.	M > E
Ugodnost	6,88	1,30	7,31	1,06	7,11	1,84	7,18	0,98		
Savjesnost	4,63	1,65	5,58	2,03	4,51	1,83	5,84	1,92	DY < T.V.	
Emocionalna stabilnost	4,24	1,55	5,19	1,47	5,11	1,20	5,71	1,37	DY < T.V.	E > M
Otvorenost za iskustva	6,88	1,75	7,46	1,18	5,84	1,86	7,15	1,38	DY < T.V.	M > E

N = 34 para dječaka od kojih je svakoga ocijenila njegova majka i nastavnik

Srednje vrijednosti (M) i standardna odstupanja (S) u Bipolarnim ljestvicama koje su ispunjavali majke i nastavnici za disleksičnu djecu (DY) i djecu urednog razvoja (T.V.) kod djelomičnog uparenog uzorka.

44) Analize varijance 2 (procjenitelj) X 2 (populacija), kada je riječ o populaciji, pokazuju značajne razlike u korist djece urednog razvoja za ekstraverziju, $F(1; 33) = 4,35$, $p < 0,05$ (E.S. = 0,46), savjesnost, $F(1; 33) = 6,32$, $p < 0,05$ (E.S. = 0,58), emocionalnu stabilnost, $F(1; 33) = 8,58$, $p < 0,01$ (E.S. = 0,55) i otvorenost za iskustva, $F(1; 33) = 9,63$, $p < 0,005$ (E.S. = 0,73). S obzirom na razlike vezane za procjenitelja, rezultati pokazuju da su majke ocijenile svoje dijete pozitivnije od nastavnika glede ekstraverzije, $F(1; 33) = 3,90$, $p < 0,05$ (E.S. = 0,20) i otvorenosti za iskustva, $F(1; 33) = 14,73$, $p < 0,001$ (E.S. = 0,41). S druge strane, nastavnici su djecu pozitivnije ocijenili s obzirom na emocionalnu stabilnost, $F(1; 33) = 15,45$, $p < .001$ (E.S. = 0,55). MANOVA je također dala značajne rezultate kod procjenitelja i populacije, $F(5; 29) = 5,90$, $p < 0,001$ (E.S. = 0,03) i $F(5; 29) = 3,06$, $p < 0,05$ (E.S. = 0,53). Nijedna interakcija nije značajna.

Rasprava

45) Analizirana istraživanja omogućavaju generiranje pretpostavki o socijalnim vještinama poput savjesnosti i emocionalne stabilnosti disleksične djece. Prvi dio rasprave se odnosi na pretpostavke koje su općenito dokazane i koje pridonose vrednovanju ljestvica procjena

temeljenih na M.C.F.-u Drugi dio rasprave se odnosi na kriterije odabira disleksične djece i na postupak sastavljanja skupina.

Značajne razlike s obzirom na pregled literature

46 1a) Kada je riječ o uparenim uzorcima, čini se da su majke i nastavnici disleksičnu djecu ocijenili lošije od djece urednog razvoja. Nepovoljne ocjene se odnose na faktore „ekstraverzije“, „savjesnosti“ i „otvorenosti za iskustva“. Kada je riječ o nezavisnim uzorcima, rezultati su, kao i u slučaju faktora „emocionalne stabilnosti“, jednaki. Navedeni rezultati odgovaraju onima dobivenim u istraživanju Dyson (1996.), Haager i Vaughn (1995.), Kavale i Forness (1996.), Ritter (1989.), Tur-Kaspa i Bryan (1995.), Vaughn *i suradnici* (1993.) i Smith i Nagle (1995.).

47) Dok su instrumenti korišteni u gore recenziranim istraživanjima različiti i slabo povezani s teorijskim okvirom, ova studija se poziva na Model Pet Faktora ličnosti, integrativni teorijski okvir koji bi upotrebom različitih varijabli koje se odnose na ličnost djeteta mogao pridonijeti suradnji istraživača i stručnjaka (Caspi, 1998).

48 1b) Prethodne studije su naglašavale razlike između nadarene djece urednog razvoja i djece s poteškoćama u učenju, ali ne i razlike između djece s poteškoćama u učenju i djece urednog razvoja sa slabim školskim uspjehom. Djeca bez specifičnih poteškoća u učenju sa slabim školskim uspjehom, koja također imaju socijalnih problema te problema s ponašanjem i tjeskobom, lošije su ocijenjena od djece s dobrim uspjehom u školi. Jednaki rezultati su dobiveni u istraživanju Roskam *i suradnici* (2001.).

49) U našoj studiji, disleksična djeca su uspoređena s uparenom skupinom djece urednog razvoja i s dvije skupine djece urednog razvoja iste dobi i spola, čiji je *školski uspjeh bio slab ili u drugom slučaju dobar*. Uočene su značajne razlike kod svih faktora osim kod faktora ugodnosti. Sve tri skupine djece se međusobno razlikuju, što dovodi do zaključka da imaju specifične karakteristike. Pomoću Bipolarnih ljestvica, uočene su razlike između djece koja pate od disleksije i manje nadarene djece urednog razvoja, iako se očekivalo malo razlika između dviju skupina. Disleksična djeca su ocijenjena otvorenijima za iskustva nego manje nadarena djeca urednog razvoja, ali značajno manje sposobnima na društvenom i emocionalnom planu. Međutim, disleksična djeca i manje nadarena djeca urednog razvoja se

ne razlikuju u pogledu faktora savjesnosti. Kao i u prethodnim studijama, disleksična djeca i manje nadarena djeca urednog razvoja se potpuno razlikuju od nadarene djece urednog razvoja kod faktora ekstraverzije, savjesnosti i otvorenosti za iskustva. Suprotno rezultatima prethodnih studija, manje nadarena djeca urednog razvoja nemaju emocionalnih problema koji se značajno razlikuju od onih nadarene djece urednog razvoja. S obzirom na rezultate, djeca koja pate od disleksije tvore specifičan uzorak u odnosu na manje nadarenu djecu urednog razvoja. Disleksična djeca imaju više problema u pogledu socijalnih odnosa nego manje nadarena djeca urednog razvoja, ali su otvorenija za iskustva. Jedino djeca iz uzorka disleksične djece pokazuju stvarne emocionalne poteškoće.

50 1c) Budući da su Bipolarne ljestvice ispunjavali majke i nastavnici, moguće je proučiti utjecaj procjenitelja. Ovisno o procjenitelju, lošije ocjene se ne ne odnose na iste faktore. Uočene razlike se mogu shvatiti kao rezultat okoline u kojoj svaki procjenitelj prati dijete. Majkama je lakše promatrati emocionalnu stabilnost u kontekstu obitelji, dok je nastavniku lakše promatrati faktore ekstraverzije i otvorenosti za iskustva u kontekstu škole. Ocjene su najizjednačenije pri vrhu *Likertovih ljestvica*, a najrazličitije kod faktora vezanih za ponašanje koje procjenitelj bolje poznaje.

Kriteriji odabira disleksične djece

51) Može se uložiti prigovor na zastarjelost testova korištenih za procjenu disleksije, *Alouette* i *R.U.P.*, koji su 2003. godine u Belgiji ukinuti kao standardizirani testovi propisani od strane Ministarstva zdravstva. Dok u frankofonim zemljama postoji raskorak između temeljnog istraživanja i raspoloživih alata za procjenu, u anglo-saksonskim zemljama situacija je potpuno drugačija. Kao rezultat toga, studije koje ne analiziraju kognitivne komponente poremećaja u čitanju sudionike za svoja istraživanja odabiru pomoću procjena bez teorijske osnove. Upravo iz tog razloga su u ovoj studiji, provedenoj u frankofonoj Belgiji, kao i u studiji Melekian (1990.) u Francuskoj, sposobnosti čitanja djece ocijenjene pomoću testa *Alouette* (Lefavrais, 1967.).

Sastavljanje skupina

52) Uzorci disleksične djece i djece urednog razvoja strogo uparivani, što povećava vrijednost rezultata dobivenih u ovom istraživanju. Sva djeca iz uzorka imaju koeficijent inteligencije

veći od 80, a pri odabiru djece nije postojala mogućnost da se disleksija zamijeni s nekim drugim poremećajem u učenju. Međutim, nije isključena mogućnost da su neka djeca iz uzorka patila od poremećaja pažnje (uz hiperaktivnost ili bez nje) povezan s disleksijom. Ukoliko se za to pruži prilika, bilo bi legitimno otkriti jesu li ta djeca utjecala na procjenu ličnosti djece koja pate od disleksije. Isto tako, s obzirom na to da su roditelji svoju disleksičnu djecu dovodili u rehabilitacijske centre, naši rezultati ne odražavaju njihov nedostatak interesa ili nemar.

53) Međutim, može se prigovoriti načinu na koji je uparivanje provedeno, prema *dobi* i *kvocijentu inteligencije* djece.

54) Djeca koja pate od disleksije i djeca urednog razvoja su uparivana na temelju kronološke dobi (devet godina u trenutku prikupljanja podataka). Budući da su disleksična djeca barem jednom ponavljala razred, pohađala su niži razred od djece urednog razvoja, koja su bila u četvrtom razredu osnovne škole. Dobivene razlike između dviju skupina mogu se, barem djelomično, pripisati činjenici da su disleksična djeca dva puta pohađala istu nastavu. Međutim, izbor kriterija uparivanja je opravdan utoliko što su pomoću Bipolarnih ljestvica zabilježene značajne razlike među djecom s obzirom na dob (Roskam *i suradnici*, 2001.). Trogodišnja djeca su ocijenjena pozitivnije nego devetogodišnja djeca. Također, u slučaju procjene sedmogodišnje, devetogodišnje i jedanaestogodišnje djece, majke i nastavnici su najmlađu djecu ocijenili pozitivnije nego stariju. Kriterij s obzirom na dob djeteta se od tada trebao strogo provjeravati.

55) Tijekom postupka uparivanja nije se uzimao u obzir kvocijent inteligencije promatranog djeteta. Navedena primjedba se treba shvatiti kao vrsta podrške disleksičnoj djeci u Belgiji. Neka djeca koja pate od disleksije pohađala su redovnu nastavu i rehabilitacijski logopedski centar izvan škole, kamo su ih odvodili roditelji. Ostala disleksična djeca su pohađala posebnu nastavu. U prvom slučaju, djeca su imala kvocijent inteligencije veći od 80 i pokazivala su samo poteškoće u učenju. U drugom slučaju, djeca su imala kvocijent inteligencije manji od 80 i pokazivala su nedostatke vezane i za poteškoće u pisanju. Budući da su sva djeca iz našeg uzorka pohađala redovnu nastavu, sva su imala kvocijent inteligencije veći od 80. Navedena granica je korištena i u sedam studija predstavljenih u pregledu literature (Haager & Vaughn, 1995.; Melekian, 1990.; Ritter, 1989.; Smith & Nagle, 1995.; Tur-Kaspa & Bryan, 1995.;

Vaughn i suradnici, 1993.; Wiener & Harris, 1993.), koje donose podatke o kvocijentu inteligencije djece.

56) Istraživači nisu dobili posebne podatke koje su o svakom djetetu prikupile stručne osobe logopedskih centara kako bi se zadržala povjerljivost podataka. S obzirom na to, izračun korelacije između kvocijenta inteligencije i procjena koje se odnose na «otvorenost za iskustvo» nije bio moguć. Takva analiza, koja bi istovremeno mogla potvrditi valjanost Bipolarnih ljestvica, mogla bi se izvršiti u budućim istraživanjima.

5. Les procédés techniques de la traduction

En 1958, Jean-Paul Vinay et Jean Dalbernet publient leur fameuse *Stylistique comparée du français et de l'anglais*.¹⁶ « À l'époque, l'approche comparative constitue une innovation majeure dans le domaine des études traductologiques, parce qu'elle ne se contente pas de mettre à profit les acquis de la linguistique mais propose des principes généraux pour traduire. »¹⁷

Selon Vinay et Darbelnet, qui proposent sept procédés pour aborder les problèmes de la traduction, un traducteur peut s'engager dans deux directions de la traduction : la traduction directe ou littérale, et la traduction oblique. Il s'agit d'une analyse a posteriori, c'est-à-dire d'une observation après le transfert des stratégies mises en œuvre pour transmettre le sens d'une langue dans une autre langue. Il peut arriver que le message de la langue de départ (LD) puisse facilement être parfaitement transposé dans le message dans la langue d'arrivée (LA) parce que la syntaxe et la sémantique de LA le permet. Dans ce cas, le traducteur utilise des procédés directs comme *l'emprunt*, *le calque* et *la traduction littérale*. Il peut aussi arriver que le traducteur constate dans la langue LA des « trous » ou « lacunes » qu'il faudra combler par des moyens équivalents. Aussi, certains effets stylistiques ne peuvent pas être transposés en LA sans un bouleversement de l'agencement ou du lexique. En ce cas-là, le traducteur doit utiliser des procédés de traduction oblique comme *la transposition*, *la modulation*, *l'équivalence*, et *l'adaptation*.

5.1. Procédé n°1 : l'emprunt

L'emprunt est le plus superficiel de tous les procédés de traduction. Il arrive que le traducteur y recoure volontairement pour créer un effet stylistique. Le traducteur s'intéresse toujours aux emprunts nouveaux et emprunts personnels. Il faut souligner que, souvent, les emprunts entrent dans une langue par le canal d'une traduction.

Pourtant, il faut faire attention aux emprunts fautifs sémantiques ou faux-amis, pour ne pas faire une mauvaise traduction ou un calque fautif quand on retraduit vers la langue à laquelle l'emprunt a été emprunté. Les emprunts se font en fonction du prestige de la langue à laquelle on emprunte.

¹⁶ Vinay, J.-P., Darbelnet, J. : *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Beauchemin, Montreal, 1979.

¹⁷ Guidère, Mathieu : *Introduction à la traductologie - Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*, De Boeck, Bruxelles, 2008., p. 43

A cause du lexique sans dimension affective ni esthétique, ainsi que des sujets de domaines spécialisés, le discours scientifique est très emprunteur.

Exemples d'emprunt :

- [...] d'enfants **dyslexiques** et tout-venant [...]
[...] **disleksične** djece i djece urednog razvoja [...]
- [...] continuent à susciter maintes **publications**.
[...] i posvećene su im brojne **publikacije**.
- [...] **oscille** entre deux pôles explicatifs.
[...] **oscilira** između dva teorijska objašnjenja.
- Les premières approches **des dyslexies** ont été **défectologiques** [...]
Prvi pristupi istraživanju **disleksije** bili su **defektološki** [...]
- [...] **de latéralisation, des problèmes de rythme** [...]
[...] **lateralizacija, problemi ritma** [...]
- [...] sur le rôle des troubles **instrumentaux** [...]
[...] na ulogu **instrumentalnih** poremećaja [...]
- [...] et sur **l'étiologie** des troubles [...]
[...] i na **etiologiju** poremećaja [...]
- [...] les courants de **la psychologie** scolaire [...]
[...] trendovi u školskoj **psihologiji** [...]
- [...] du traitement **cognitif** et **mnésique** [...]
[...] te **kognitivnih i mnestičkih** funkcija [...]
- [...] une approche **empirique** originale [...]
[...] izvorni **empirijski** pristup [...]
- [...] **des caractéristiques** de personnalité des enfants dyslexiques [...]
[...] **karakteristika** ličnosti disleksične djece [...]
- [...] une évaluation **psycho-éducative** [...]
[...] **psiho-edukativna** procjena [...]

- [...] au moyen d'**hétéro évaluations** faites par les paires [...]
[...] **heteroevaluacijom** vršnjaka [...]
- [...] un manque d'attention et de **concentration**.
[...] manjak pažnje i **koncentracije**.
- [...] les performances en lecture des enfants ont été évaluées au moyen du **test** de *L'Alouette* (Lefavrais, 1967).
[...] sposobnosti čitanja djece su procijenjene pomoću **testa** *Alouette* (Lefavrais, 1967.)

5.2. Procédé n°2 : le calque

Le calque est le premier niveau de transfert entre deux langues. Dans ce procédé on emprunte à la langue étrangère le syntagme, et on traduit littéralement les éléments qui le composent. Cela peut être un calque d'expression qui respecte les structures syntaxiques de la LA en introduisant un mode expressif nouveau, ou un calque de structure qui introduit dans la langue une construction nouvelle. Comme dans les autres procédés, le traducteur ne s'intéresse pas aux calques anciens, figés, mais aux calques nouveaux pour combler une lacune.

Exemples de calque :

- les habiletés sociales
socijalne vještine
- l'ouverture [à l'expérience]
otvorenost [za iskustva]

Dans ce cas, le mot croate *otvorenost* acquiert une acception nouvelle.

5.3. Procédé n°3 : la traduction littérale

La traduction littérale est une traduction « mot à mot ». Elle désigne le passage de LD à LA aboutissant à un texte à la fois correct et idiomatique sans que le traducteur ait eu à se soucier d'autre chose que des servitudes linguistiques. Ce type de traduction est très fréquent entre les langues de même famille et de même culture. Avec la traduction littérale on risque de créer un sens très éloigné de LD (faux sens, contresens, mot à mot fautif). Quelquefois un texte exige un autre procédé de traduction, parce qu'aucun des trois procédés de traduction directe n'est adéquat. Dans ce cas, il faut recourir à une traduction oblique.

Exemples de traduction littérale :

- Les enfants étaient de même âge et de même sexe.
Djeca su bila iste dobi i istog spola.
- Dans ce cas, le nombre d'enfants dans les trois cellules est différent.
U tom slučaju broj djece u tri odsjeka je različit.
- Les enfants provenaient de différentes régions de Belgique francophone et étaient âgés de neuf ans au moment du recueil des données.
Djeca žive u različitim pokrajinama frankofone Belgije, a u trenutku prikupljanja podataka su imala devet godina.
- Dans nos analyses, ils ont été comparés aux 67 enfants dyslexiques de même sexe (masculin) et de même âge (neuf ans au moment de la récolte des données).
U našim analizama, uspoređeni su sa 67 disleksične djece istog spola (muškog) i iste dobi (devet godina u trenutku prikupljanja podataka).
- Pour chacune des analyses, la taille de l'effet (E.S.) est indiquée entre parenthèses.
Za svaku od analiza, količina učinka (E.S.) je navedena u zagradama.

5.4. Procédé n°4 : la transposition

La transposition consiste à remplacer une partie du discours par une autre, sans changer le sens du message. Par exemple : « Il a annoncé qu'il reviendrait » devient par transposition du verbe subordonné en substantif « Il a annoncé son retour ». Cette deuxième tournure est la tournure transposée par opposition à la première, qui est la tournure de base. Nous distinguons deux espèces de transposition : la transposition obligatoire et la transposition facultative. La tournure et la tournure transposée ne sont pas nécessairement équivalentes au point de vue de la stylistique.

Exemples de transposition :

a. transposition obligatoire

- Les enfants présentant des troubles d'apprentissage éprouvent des difficultés **à établir et à maintenir** des relations interpersonnelles satisfaisantes.

Djeca s poteškoćama u učenju imaju veće poteškoće **kod uspostavljanja i održavanja** zadovoljavajućih međuljudskih odnosa.

- La population des enfants présentant des *troubles d'apprentissage* est extrêmement hétérogène du point de vue des *critères* employés par les auteurs **pour sélectionner leur échantillon.**

Populacija djece s *poteškoćama u učenju* je veoma heterogena s gledišta *kriterija* koje autori upotrebljavaju **za odabir uzorka.**

- Ces compétences ont trait à la coopération, à l'affirmation de soi, à **la possibilité de se contrôler** et à l'empathie.

Vještine se odnose na suradnju, samopouzdanje i **moгуćnost samokontrole** te na empatiju.

Dans les trois cas, il s'agit de la transposition du verbe en substantif.

b. transposition facultative

- Comme il a été présenté dans le *tableau 1*, les instruments utilisés dans les études **sont** généralement **complétés** par les parents ou les enseignants.

Kako je prikazano u *tablici 1*, ankete korištene u studijama **su ispunjavali** roditelji i nastavnici.

La variante non transposée : Kako je prikazano u *tablici 1*, ankete korištene u studijama **ispunjavane su** od strane roditelja i nastavnika.

- Ils **sont** davantage **ignorés ou rejetés** par leurs compagnons de classe et [...]

Njihovi ih vršnjaci iz razreda **ignoriraju** ili **odbacuju** te [...]

La variante non transposée : **Ignorirani su** ili **odbacivani** od strane vršnjaka iz razreda te [...]

- **Ils sont perçus** moins favorablement par les adultes qui les entourent, parents et professeurs [...]

Odrasli iz njihove okoline, roditelji i profesori, ih nepovoljnije **doživljavaju.**

La variante non transposée : Nepovoljnije **su doživljavani** od strane odraslih iz njihove okoline, roditelja i profesora.

Dans les trois cas, il s'agit de transposition de la voix passive en voix active en croate.

- Pour **la simplicité** de la rédaction, le terme « dyslexique » sera employé [...]

U nastavku teksta čemo radi **lakšeg** razumijevanja pojam „disleksičan“ upotrebljavati [...]

La variante non transposée : Radi **lakoće** razumijevanja, u nastavku teksta čemo pojam „disleksičan“ upotrebljavati [...]

La phrase ci-dessus offre un exemple de transposition du nom en adjectif.

5.5. Procédé n°5 : la modulation

La modulation marque une variation dans le message, qui intervient quand la traduction littérale ou transposée est grammaticalement correcte mais se heurte au génie de LA. De même que la transposition, elle peut être facultative ou obligatoire et la différence entre ces deux types est une question de degré. Quand il s'agit d'une modulation obligatoire, toute personne qui possède parfaitement les deux langues, LD et LA, ne peut pas hésiter un instant sur le recours à ce procédé.

Exemples de modulation :

a. modulation obligatoire

- Les enfants dyslexiques font l'objet de travaux qui s'inscrivent dans divers cadres de références théoriques et **continuent à susciter** maintes publications.

Djeca s disleksijom su predmet istraživanja različitih teorijskih odrednica i **posvećene su im** brojne publikacije.

- [...] un certain nombre de recherches réalisées principalement dans les pays anglo-saxons **ont été analysées en détail**.

[...] **detaljno smo analizirali** određeni broj istraživanja provedenih u anglo-saksonskim zemljama.

- **Aucune** interaction **n'est** significative.

Nema značajnih interakcija.

b. modulation facultative

- Seul le coefficient relatif à l'évaluation de l'extraversion chez les enfants tout-venant **ne présente qu'une tendance** ; il est de 0,28, $p = 0,1$.

Jedino se kod koeficijenta za procjenu ekstraverzije djece urednog razvoja **pokazala jedinstvena tendencija**.

La variante non modulée : Jedino koeficijent za procjenu ekstraverzije djece urednog razvoja **ne pokazuje nego jednu tendenciju**.

- L'échantillon comporte de ce fait 67 paires d'enfants qui ne se distinguent entre eux **que par la présence ou non d'une dyslexie**.

Uzorak je sadržavao 67 parova djece koja se međusobno nisu razlikovala **osim u činjenici da imaju ili nemaju disleksiju**.

La variante non modulée : Uzorak je sadržavao 67 parova djece koja se međusobno nisu razlikovala **nego prisutnošću disleksije ili ne**.

- [...] la sélection des enfants dyslexiques impliqués dans la présente étude **permet d'éviter** la confusion entre dyslexie et autres déficits d'apprentissage associés

[...] pri odabiru disleksične djece koja su sudjelovala u ovom istraživanju **nije postojala mogućnost** da se disleksija zamijeni s nekim drugim poremećajem u učenju.

La variante non modulée : [...] odabir disleksične djece koja su sudjelovala u ovom istraživanju **omogućava izbjegavanje** zamjene disleksije s nekim drugim poremećajem u učenju.

5.6. Procédé n°6 : l'équivalence

Une équivalence se présente quand on dans une même situation met en œuvre des moyens stylistiques et structuraux entièrement différents dans deux textes. Par exemple : l'exclamation française « *Aïe* » pour l'exclamation croate « *Joj* ». Les équivalences sont le plus souvent de nature syntagmatique et intéressent la totalité du message. La plupart des équivalences sont figées et font partie d'un répertoire phraséologique d'idiotismes, de clichés,

de proverbes, de locutions substantives ou adjectivales, etc. « Selon Ladmiral, l'équivalence n'est pas autre chose qu'une modulation lexicalisée ».¹⁸

Exemples d'équivalence :

- [...] cinq critères : le sexe, l'âge, le niveau de scolarisation de la mère, le nombre d'enfants dans la fratrie et la place occupée par l'enfant dans **la fratrie**.
[...] pet sljedećih kriterija: spol, dob, stupanj obrazovanja majke, broj braće i sestara te mjesto koje dijete zauzima **u odnosu na braću i sestre**.
- [...] que les caractéristiques affectives et de personnalité des enfants dyslexiques **sont** généralement **laissées de côté**.
[...] da **se** emotivne karakteristike i ličnost djeteta s disleksijom uglavnom **ignoriraju**.
- Dans la littérature anglo-saxonne, le M.C.F. **est désigné comme** *The Big Five*.
U anglo-saksonskoj literaturi M.C.F. **se naziva** *The Big Five*.
- **Dans un deuxième temps**, compte tenu des recherches [...]
[...] **u sljedećoj fazi** istraživanja [...]
- Cependant aucune de ces études **ne tient compte de** l'effet lié à l'évaluateur.
Međutim, niti jedna od studija **ne uzima u obzir** učinak procjenitelja.
- Les enseignants seraient moins positifs que les mères dans le cadre des facteurs « ouverture à l'expérience » et « être consciencieux » qui **font appel à** des comportements scolaires.
Kod procjene faktora „otvorenost za iskustvo“ i „savjesnost“, koji **se oslanjaju na** školsko ponašanje, nastavnici su manje pozitivni od majki.
- [...] la dyslexie-dysorthographe doit être diagnostiquée à partir de deux instruments standardisés **à visée normative** [...]
Disleksija, odnosno disortografija se treba dijagnosticirati pomoću dva **propisana** standardizirana instrumenta [...]

¹⁸ Guidère, Mathieu : *Introduction à la traductologie - Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*, De Boeck, Bruxelles, 2008., p. 45

- Le *tableau 3* est **muni d'indices** qui mettent synoptiquement en évidence les différences entre les trois groupes indépendants.

Tablica 3 **sadrži** indekse koji sažeto pokazuju razlike među trima nezavisnim skupinama.

- [...] une valeur appelée **rang pondéré** comprise entre 0 et 1 [...]
[...] vrijednost nazvana **srednja razina**, koja ima vrijednost od 0 do 1 [...]

5.7. Procédé N°7 : l'adaptation

L'adaptation s'applique dans les cas où la situation à laquelle le message se réfère n'existe pas dans LA, et doit être créée par rapport à une autre situation, que l'on juge équivalente. Donc, on cherche à trouver une *équivalence de situation*. Il s'agit en général d'une donnée culturelle qui ne passerait pas telle quelle dans la traduction à LA. Dans ce cas, il faut adapter la traduction, à moins que le traducteur ne veuille insister sur un élément culturel.

Le discours scientifique ne recourt pas à des notions propres à une culture spécifique : il expose des données ou notions objectives voire universelles. C'est pourquoi qu'il ne faut pas s'étonner si nous n'avons rencontré aucun exemple d'adaptation dans notre traduction.

6. Analyse de la traduction à la lumière des caractéristiques du discours scientifique

6.1. Complexité de la phrase

6.1.1. Nécessité de couper et de réunir les phrases

Puisque le discours scientifique se doit d'être clair et précis, dans le texte sous étude, quelquefois on a eu besoin de couper les longues phrases en plusieurs phrases, par souci de plus grande clarté, dans la traduction. Dans la traduction, on a aussi séparé des propositions ou expressions indépendantes qui étaient reliées par le point-virgule ou par les deux-points.

- (1) « Les enfants fréquentaient tous l'enseignement ordinaire ; aucun d'eux ne se trouvait dans l'enseignement spécial, mais tous avaient doublé au moins une fois. »
« Djeca su pohađala redovnu nastavu. Niti jedno dijete nije pohađalo posebnu nastavu, ali svi su barem jednom ponavljali razred. »

D'autre part, il y a des phrases courtes qui ont été réunies dans notre traduction à cause de la lisibilité en croate.

- (2) « Les auteurs utilisent une mesure des habiletés sociales, des problèmes de comportement, de la perception par l'enfant lui-même de ses compétences et de l'acceptation sociale par les pairs. [*phrase 1*] Les auteurs utilisent une échelle de fréquence à trois points destinée notamment aux enseignants (Gresham & Elliott, 1990, cités dans Haager & Vaughn, 1995). [*phrase 2*] »
« Autori upotrebljavaju ljestvicu učestalosti od tri boda za nastavnike (Gresham & Elliott, 1990., navedeno u Haager & Vaughn, 1995.) kojom mjere probleme u ponašanju, percepciju djeteta o vlastitim sposobnostima te socijalnu prihvaćenost od strane vršnjaka. »

6.1.2. La place des phrases subordonnées

En traduisant le texte sous étude, on a souvent changé la place des phrases subordonnées.

- (3) « Pour que le coût d'une rééducation logopédique soit pris en charge par la sécurité sociale belge, la dyslexie-dysorthographe doit être diagnostiquée à partir de deux instruments standardisés à visée normative : *L'Alouette* (Lefavrais, 1967) et *Règles, Usage, Phonétique* (R.U.P.) (Simon, 1954). »

« Disleksija, odnosno disortografija se treba dijagnosticirati pomoću dva propisana standardizirana instrumenta: *Alouette* (Lefavrais, 1967.) i *Règles, Usage, Phonétique /Pravila, Upotreba, Fonetika/* (R.U.P.) (Simon, 1954.) da bi belgijsko socijalno osiguranje pokrilo trošak logopedskih vježbi. »

(4) « En vue de maintenir la confidentialité, les données spécifiques à chaque enfant récoltées par les professionnels des centres de logopédie n'ont pas été communiquées aux chercheurs. »

« Istraživači nisu dobili posebne podatke koje su o svakom djetetu prikupile stručne osobe logopedskih centara kako bi se zadržala povjerljivost podataka. »

6.2. Mots liens

On a vu dans le chapitre 3.2.2. les types de mots liens. Dans cette partie de ce mémoire nous présentons notre traduction en croate de quelques mots liens.

(5) « Néanmoins, le choix relatif au critère d'appariement se justifie dans la mesure où des différences très significatives ont été observées au moyen des E.B.M.C.F. en fonction de l'âge des enfants (Roskam *et al.*, 2001). »

« Međutim, izbor kriterija uparivanja je opravdan utoliko što su pomoću Bipolarnih ljestvica zabilježene značajne razlike među djecom s obzirom na dob (Roskam *i suradnici*, 2001.). »

(6) « Les troubles graves dans l'apprentissage de la lecture chez les enfants dyslexiques s'observent bien que le niveau intellectuel de ceux-ci soit bon, voire très bon, que ces enfants n'éprouvent pas de problème de vision ni d'audition, qu'ils aient suivi une scolarité normale et que leur famille soit normalement stimulante. »

« Kod djece koja pate od disleksije uočavaju se ozbiljne poteškoće u učenju čitanja iako je njihova intelektualna razina dobra, odnosno vrlo dobra, ne pokazuju probleme s vidom ili sluhom, prate redovni nastavni program te žive u stimulirajućoj okolini. »

(7) « Enfin, en ce qui concerne l'ouverture à l'expérience, les trois groupes diffèrent de manière significative, $W(2; 160) = 0,29$, $W(3; 160) = 0,35$. »

« Naposljetku, što se tiče faktora otvorenosti za iskustva, sve tri skupine se značajno razlikuju, $W(2; 160) = 0,29$, $W(3; 160) = 0,35$. »

(8) « Cependant, la manière dont l'appariement a été réalisé peut susciter des objections en ce qui concerne l'âge et le *Q.I.* des enfants. »

« Međutim, može se prigovoriti načinu na koji je uparivanje provedeno, prema *dobi* i *kvocijentu inteligencije* djece. »

Il y a des cas où les mots liens ont changé la place dans la traduction pour respecter « l'esprit » de la langue croate.

(9) « Il ne peut cependant être exclu que certains enfants de l'échantillon présentent des troubles attentionnels (avec ou sans hyperactivité) associés à la dyslexie. »

« Međutim, nije isključena mogućnost da su neka djeca iz uzorka patila od poremećaja pažnje (uz hiperaktivnost ili bez nje) povezan s disleksijom. »

6.3. Gérondif

Le gérondif, qui est souvent utilisé dans le texte sous étude et dans les publications scientifiques en général (voir chapitre 3.3.4.), présente toujours un problème pour le traducteur croate parce que le gérondif n'existe pas en croate. Dans cette partie de ce mémoire nous présentons l'exemple de notre traduction en croate du gérondif.

(10) « Tandis que les recherches qui viennent d'être recensées se basent sur des cadres théoriques peu définis et des instruments divers évaluant principalement les compétences sociales des enfants ayant des troubles d'apprentissage, la présente recherche se propose d'étudier un nombre plus important d'aspects chez ces enfants en se basant sur un modèle théorique puissant : le Modèle à Cinq Facteurs de la personnalité. »

« Dok se gore recenzirana istraživanja temelje na slabo definiranim teorijskim okvirima i različitim instrumentima, a ocjenjuju uglavnom socijalne vještine djece s poteškoćama u učenju, ovo istraživanje, temeljeno na čvrstom teorijskom modelu, Modelu Pet Faktora osobnosti (M.C.F.), proučava veći broj aspekata vezanih za djecu s poteškoćama u učenju. »

6.4. Phrases impersonnelles

L'emploi de phrases impersonnelles est assez fréquent dans le discours scientifique, et comme la traduction du gérondif, la traduction de phrases impersonnelles présente toujours un problème pour le traducteur. Dans cette partie de ce mémoire nous présentons un exemple de notre traduction en croate d'une phrase impersonnelle.

(11) « Il ne peut cependant être exclu que certains enfants de l'échantillon présentent des troubles attentionnels (avec ou sans hyperactivité) associés à la dyslexie. Et il serait légitime, le cas échéant, de concevoir une incidence sur l'évaluation de la personnalité de ces enfants. »

« Međutim, nije isključena mogućnost da su neka djeca iz uzorka patila od poremećaja pažnje (uz hiperaktivnost ili bez nje) povezan s disleksijom. Ukoliko se za to pruži prilika, bilo bi legitimno otkriti jesu li ta djeca utjecala na procjenu ličnosti djece koja pate od disleksije. »

6.5. Lexique

Comme on a déjà vu dans le chapitre 3.4.1., dans le discours scientifique, on utilise le registre soutenu et on emploie des lexiques spécialisés, c'est-à-dire des termes propres à un domaine particulier. C'est à cause de cela que nous avons rencontré quelques difficultés et que nous avons fait quelques interventions en traduisant le texte sous étude.

(12) « Ces hypothèses seront vérifiées à l'aide d'un instrument, basé sur le Modèle à Cinq Facteurs (M.C.F.) de la personnalité, à partir duquel des mères et des enseignants évaluent la personnalité d'enfants de neuf ans. »

« Pretpostavke ćemo provjeriti pomoću instrumenta tj. Modela Pet Faktora osobnosti (M.C.F. /Modèle à Cinq Facteurs/), na temelju kojega će majke i nastavnici vrednovati osobnost devetogodišnje djece. »

(13) « Des auto-évaluations ou des évaluations par les pairs n'ont pas été proposées dans la mesure où l'utilisation des Échelles Bipolaires basées sur le Modèle à Cinq Facteurs (E.B.M.C.F.) dépasse les capacités cognitives des enfants. »

« Budući da upotreba Bipolarne Ljestvice temeljene na Modelu Pet Faktora (E.B.M.C.F. /Échelles Bipolaires basées sur le Modèle à Cinq Facteurs/) prelazi

kognitivne sposobnosti djece, nisu ponuđene samoprocjene djeteta i procjene vršnjaka. »

(14) « Une MANOVA a également été effectuée. »

« Također je izvršena i multipla analiza varijanci (MANOVA /Multivariate analysis of variance/). »

Les exemples 12, 13 et 14 montrent qu'on a rencontré quelques difficultés en traduisant les termes suivants : *le Modèle à Cinq Facteurs (M.C.F.)* et *les Échelles Bipolaires basées sur le Modèle à Cinq Facteurs (E.B.M.C.F.)*. Nous avons consulté plusieurs articles scientifiques en croate et, de cette manière, nous avons pu assurer que notre équivalent est correct.

(15) « Le Q.I. est rapporté dans sept des neuf études recensées. Melekian (1990) a sélectionné les enfants sur base de leur Q.I. et de leur résultat au test de l'Alouette (Lefavrais, 1967). »

« Melekian (1990.) je odabrao djecu na temelju njihovog kvocijenta inteligencije i rezultata testa Alouette (Lefavrais, 1967.). »

L'exemple 15 montre qu'on ne pouvait pas simplement traduire le terme français *l'Alouette* parce qu'une telle traduction n'existe pas en croate. C'est à cause de cela qu'on a ajouté unenote en bas de page et qu'on a expliqué la signification de ce terme (la note 19 : *Tvorac testa Alouette za otkrivanje disleksije je Pierre Lefavrais. Test funkcionira na način da se u zadanom vremenu broje pročitane riječi i pogreške.*)

(16) « Dans notre étude, les enfants dyslexiques ont été comparés à un groupe d'enfants tout-venant apparié et à deux groupes d'enfants tout-venant de même âge et de même sexe dont les performances scolaires étaient faibles versus élevées. »

« U našoj studiji, disleksična djeca su uspoređena s uparenom skupinom djece urednog razvoja i s dvije skupine djece urednog razvoja iste dobi i spola, čiji je školski uspjeh bio slab ili u drugom slučaju dobar. »

(17) « En outre, la présente recherche analyse l'effet lié à l'évaluateur : mère versus enseignant. »

« Osim toga, istraživanje analizira učinak vezan za procjenitelja: majka nasuprot nastavniku. »

Ces deux exemples montrent qu'on a utilisé différentes solutions pour traduire en croate le terme *versus*.

6.6. Verbes périphrastiques et verbes modaux

On a déjà mentionné les verbes périphrastiques et les verbes modaux quand on a parlé du lexique propre à la description dans le chapitre 3.4.2. Les verbes périphrastiques sont les verbes suivants : aller, faire, falloir, laisser, savoir, venir etc. Comme les verbes modaux (devoir, pouvoir, vouloir), ils sont souvent utilisés dans le discours scientifique.

(18) « Une telle analyse pourrait être entreprise dans une recherche ultérieure. Elle constituerait un aspect de la validité concourante des E.B.M.C.F. »

« Takva analiza, koja bi istovremeno mogla potvrditi valjanost Bipolarnih ljestvica, mogla bi se izvršiti u budućim istraživanjima. »

6.7. Temps verbaux

Bien que le présent de l'indicatif prédomine dans le discours scientifique parce qu'il dénote des vérités générales, et que le passé composé et le futur soient employés occasionnellement, c'était le futur qui était le plus intéressant en terme de traduction du texte sous étude, parce qu'il peut annoncer quelque chose qui s'est déjà passé. La capacité du futur est souvent utilisée dans l'introduction d'une étude ou recherche scientifique.

(19) « Toutes les recherches qui seront exposées plus loin portent sur des filles et des garçons à l'exception de la recherche de Ritter (1989) qui ne porte que sur des jeunes filles. »

« Sva prikazana istraživanja uključuju i djevojčice i dječake osim istraživanja Rittera (1989.) koje uključuje samo djevojčice. »

(20) « Sur la base d'une revue de la littérature, des considérations méthodologiques seront formulées et des hypothèses relatives à la comparaison d'enfants dyslexiques et d'enfants tout-venant seront dégagées. »

« Pregledom literature, oblikovat ćemo metodološka razmatranja i identificirat ćemo pretpostavke koje se odnose na usporedbu djece koja pate od disleksije i djece urednog razvoja. »

7. Conclusion

Notre tâche consistait à offrir une traduction du document *Évaluation de la personnalité d'enfants dyslexiques et tout-venant : une analyse comparative à la lumière du modèle à cinq facteurs* d'Isabelle Roaskim. En considérant qu'il s'agit d'une publication scientifique, nous pouvions supposer que ce texte ne serait pas facile à traduire en croate. Les phrases ne sont pas difficiles à traduire, une fois qu'on les a bien comprises, ce qui peut s'avérer difficile à cause de la terminologie. Quelquefois, nous avons dû bien réfléchir sur la syntaxe et la sémantique de deux langues avant de traduire.

Après avoir traduit ce texte, nous avons mis en lumière des exemples dans notre traduction illustrant les sept procédés de J.P. Vinay et J. Darbelnet. Nous avons rencontré beaucoup d'exemples de procédés suivants : *emprunt*, *traduction littérale*, *transposition*, *modulation* et *équivalence* mais en revanche, nous avons rencontré seulement deux exemples du *calque* et nous n'avons rencontré aucun exemple d'*adaptation*.

Puisque notre texte est une publication scientifique, une grande partie de ce mémoire porte sur l'étude du discours scientifique, qui est caractérisé par le souci constant d'objectivité et d'expression d'une pensée abstraite, ainsi que par un vocabulaire cohérent et une tendance à éliminer toute ambiguïté.

Nous avons regardé de plus près quelques caractéristiques linguistiques du texte *Évaluation de la personnalité d'enfants dyslexiques et tout-venant : une analyse comparative à la lumière du modèle à cinq facteurs*. Nous avons observé quelques caractéristiques spécifiques du discours scientifique en ce qui concerne les types de phrases, la complexité de la structure de la phrase, la tendance à la dépersonnalisation, le respect du « bon usage », le souci de concision et la perspective atemporelle et nous faisons une analyse de notre traduction à la lumière de ces caractéristiques du discours scientifique. Nous avons donné des exemples tirés de notre traduction.

8. Bibliographie

Babić, Stjepan ; Finka, Božidar ; Moguš, Milan : *Hrvatski pravopis*, Školska knjiga, Zagreb, 1996.

Béchade, Hervé-D. : *Syntaxe du français : moderne et contemporain*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993.

Delatour, Y; Jennepin, D; Léon-Dufour, M; Teyssier, B. : *Nouvelle grammaire du français*, Hachette, Paris, 2004.

Dubois J. et al. : *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 2001.

Franić, Ivana : *Les Eléments de syntaxe structurale de Lucien Tesnière entre discours scientifique et discours didactique*, Vestnik za tuje jezike, Filozofski fakultet, Ljubljana, 2011, p. 61-76

Grevisse, Maurice; *Le petit Grevisse. Grammaire française*, De Boeck, Bruxelles, 2005.

Guidère, Mathieu : *Introduction à la traductologie - Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*, De Boeck, Bruxelles, 2008.

Ladmiral, Jean- René : *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Gallimard, Paris, 1994.

Leclerc, Jacques : *Le français scientifique : guide de rédaction et de vulgarisation*, Linguattech éditeur, Brossard, 1999.

Lenoble-Pinson, Michèle : *La rédaction scientifique, conception, rédaction, présentation, signalétique*, De Boeck, Bruxelles, 1996.

Margot, Jean-Claude : *Traduire sans trahir*, L'Age d'Homme, Lausanne, 1979.

Mounin, Georges : *Linguistique et traduction*, Dessart et Mardaga, Bruxelles, 1976.

Qotb, Hani : *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*, Lettres et Langues Linguistique, Publibook Paris, Paris, 2009.

Toma, Cristina Alice : *Cohésion informative dans le discours scientifique*, Faculté des Lettres, Genève, 2004.

Varga, Dražen : *Syntaxe du français*, FF-press, Zagreb, 2005.

Vinay, J.-P. ; Darbelnet, J. : *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Beauchemin, Montréal, 1979.

Wartburg, Walther von; Zumthor, Paul : *Précis de syntaxe du français contemporain*, A. Francke, Berne, 1958.

Dictionnaires :

Le Nouveau Petit Robert : Dictionnaire de la langue française, Seuil, Paris, 2002.

Putanec, Vladimir : *Francusko-hrvatski rječnik*, 8e éd., Školska knjiga, Zagreb, 2000.

http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm

<http://www.cnrtl.fr>

http://infovisual.info/05/054_fr.html

www.dictionnaire-synonymes.com/

9. Annexe

Isabelle Roskam, Bernadette Piérart, Christiane Vandenplas-Holper et Astrid de Maere-Gaudissart

Évaluation de la personnalité d'enfants dyslexiques et tout-venant : une analyse comparative à la lumière du modèle à cinq facteurs

La présente étude a été financée par un Fonds de Développement Scientifique de l'Université Catholique de Louvain accordé à Isabelle Roskam (1996-1998). Les étudiants de l'Institut d'enseignement supérieur de Mons-Borinage en Hainaut (promotion 1996) et de la Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation de l'Université Catholique de Louvain ont participé au recueil des données sous la supervision du deuxième et du troisième auteur. De nombreuses mères et des enseignants ont mis leur enthousiasme au service de cette étude. Nous adressons nos remerciements à tous ceux qui y ont contribué.

Introduction

1) Les enfants dyslexiques font l'objet de travaux qui s'inscrivent dans divers cadres de références théoriques et continuent à susciter maintes publications. Avec près de quatrevingt années de recul, il apparaît que la recherche des étiologies sous-jacentes aux troubles oscille entre deux pôles explicatifs. Certains chercheurs estiment que la source des difficultés se situe dans les caractéristiques propres à l'enfant. D'autres considèrent que la source des difficultés est à rechercher dans des dysfonctionnements familiaux, pédagogiques ou socioculturels.

2) Les premières approches des dyslexies ont été défectologiques et a-théoriques, démarche dont le D.S.M. garde la marque dans ses versions successives (D.S.M.-III, D.S.M.-III-R, D.S.M. IV, *American Psychiatric Association*, 1983, 1989, 1996), en proposant une définition des troubles de la lecture et de l'orthographe par exclusion. Les troubles graves dans l'apprentissage de la lecture chez les enfants dyslexiques s'observent bien que le niveau intellectuel de ceux-ci soit bon, voire très bon, que ces enfants n'éprouvent pas de problème de vision ni d'audition, qu'ils aient suivi une scolarité normale et que leur famille soit normalement stimulante. Tout en mettant l'accent sur le rôle des troubles instrumentaux – des difficultés de structuration spatiale, de latéralisation, des problèmes de rythme, des difficultés

attentionnelles – et sur l'étiologie des troubles, les approches inscrites dans les courants de la psychologie scolaire ont constamment souligné les particularités affectives des enfants dyslexiques, en difficulté ou en échec scolaire, tout en s'interrogeant sur le caractère primaire ou réactionnel de ces manifestations (pour une discussion critique, voir Fijalkow, 1990).

3) Depuis une vingtaine d'années, l'analyse des architectures cognitives sous-jacentes à la lecture puis à l'orthographe ainsi que leurs troubles développementaux occupent une place prépondérante dans les travaux sur les troubles de la lecture, discréditant les étiologies instrumentales des dyslexiques-dysorthographies (Piérart, 1994, 2002). L'approche cognitive des troubles de la lecture considère ceux-ci comme des déficits neuropsychologiques fins, générant des sous-types de dyslexie (Boder, 1973 ; Mathis, French & Rapin, 1975 ; Valdois, 1996). Une approche cognitive alternative des particularités du traitement de l'écrit dans les dyslexies-dysorthographies les voit comme la persistance de stratégies immatures de traitement du langage oral (Alégria, Leybaert & Mousty, 1994 ; Morais, 1996) ou écrit (Frith, 1986), du traitement cognitif et mnésique (Kremin & Dellatolas, 1996). Dans cet intéressant débat relatif aux procédures cognitives d'accès à l'écrit, force est de reconnaître que les caractéristiques affectives et de personnalité des enfants dyslexiques sont généralement laissées de côté.

4) Dans ce contexte, notre recherche propose une approche empirique originale, dépourvue d'*a priori* étiologique, des caractéristiques de personnalité des enfants dyslexiques. Sur la base d'une revue de la littérature, des considérations méthodologiques seront formulées et des hypothèses relatives à la comparaison d'enfants dyslexiques et d'enfants tout-venant seront dégagées. Ces hypothèses seront vérifiées à l'aide d'un instrument, basé sur le Modèle à Cinq Facteurs (M.C.F.) de la personnalité, à partir duquel des mères et des enseignants évaluent la personnalité d'enfants de neuf ans. Cet instrument a été validé en ce qui concerne sa structure factorielle (Roskam, de Maere-Gaudissart & Vandenplas-Holper, 2000). Il a également permis de discriminer significativement entre des enfants d'âges différents, entre des évaluations réalisées par des mères et des enseignants, entre des enfants dont la performance scolaire était élevée ou faible (Roskam, Vandenplas-Holper & de Maere-Gaudissart, 2001), et finalement entre des enfants tout-venant et des enfants souffrant d'un handicap mental (Roskam, 2002). Une étude comparative entre des enfants dyslexiques et des enfants tout venant constitue ainsi une étape supplémentaire dans la validation de cet instrument.

5) Les hypothèses relatives aux différences entre les enfants dyslexiques et les enfants tout-venant sont basées sur une revue de la littérature concernant les caractéristiques de la personnalité d'enfants souffrant de différents types de troubles d'apprentissage. Ceux-ci consistent en des difficultés d'organisation et d'apprentissage qui limitent les compétences de l'élève dans l'analyse de l'information, le contrôle moteur et la mémoire de travail, causant des faiblesses dans un ou plusieurs des domaines suivants : lecture, orthographe, écriture, calcul et comportement (Chasty, 1994). La dyslexie-dysorthographe, telle qu'elle est envisagée dans la présente étude, constitue l'un de ces troubles d'apprentissage relatif à la lecture et à l'orthographe. Pour la simplicité de la rédaction, le terme « dyslexique » sera employé dans la suite de ce texte, pour désigner les enfants souffrant d'une dyslexie-dysorthographe.

6) En vue de montrer la disparité existant dans les recherches empiriques, un certain nombre de recherches réalisées principalement dans les pays anglo-saxons ont été analysées en détail. Les données essentielles de cette analyse concernent les objectifs poursuivis par les chercheurs, la nature des échantillons, les critères de sélection pour le groupe d'enfants souffrant de troubles d'apprentissage, le recueil des données relatives à la personnalité. Les données relatives aux échantillons, aux critères et aux recueils sont présentées synoptiquement dans le *tableau 1*. Ces études s'intéressent pour la plupart aux compétences sociales des enfants présentant des troubles d'apprentissage, aux troubles de comportement, à l'anxiété et à l'estime de soi. Trois des recherches analysées sont uniquement descriptives (Barga, 1996 ; Melekian, 1990 ; Ritter, 1989). Elles présentent certaines caractéristiques des enfants porteurs de troubles d'apprentissage. Six recherches sont comparatives. Elles comparent les caractéristiques de personnalité d'enfants présentant des troubles d'apprentissage à celles d'enfants qui n'en sont pas atteints. Trois de celles-ci comparent des enfants avec troubles d'apprentissage à des enfants tout-venant (Dyson, 1996 ; Smith & Nagle, 1995 ; Wiener & Harris, 1993). Trois autres comparent des enfants avec troubles d'apprentissage à des enfants dont la performance scolaire est faible et à des enfants dont la performance scolaire est élevée (Haager & Vaughn, 1995 ; Tur-Kaspa & Bryan, 1995 ; Vaughn, Zaragoza, Hogan & Walker, 1993).

Tableau 1

AUTEURS	ÉCHANTILLON	CRITÈRES DE SÉLECTION POUR LE GROUPE D'ENFANTS AVEC TROUBLES D'APPRENTISSAGE (T.A.)	RECUEIL DES DONNÉES
Barga (1996)	9 enfants T.A.	Description officielle du gouvernement fédéral et diagnostic de T.A. posé par un psychologue scolaire	Professionnels
Melekian (1990)	249 enfants dyslexiques	<ul style="list-style-type: none"> Q.I. > 90 (WISC) Alouette (Lefavrais, 1967) 	Professionnels
Ritter (1989)	51 filles T.A.	<ul style="list-style-type: none"> Difficultés en lecture, écriture et mathématiques Q.I. > 85 (WISC) 	Parents
Dyson (1996)	19 enfants T.A. 55 enfants non T.A.	<ul style="list-style-type: none"> Difficultés sévères au niveau des compétences de base Déficit dans un ou plusieurs processus cognitifs Décalage entre le potentiel d'apprentissage et le niveau de performance 	Parents Auto-évaluations
Smith & Nagle (1995)	59 enfants T.A. 57 enfants non T.A.	<ul style="list-style-type: none"> Q.I. > 80 (WISC) Déficit langage écrit et oral Fréquentation d'un service d'éducation spécialisée 	Auto-évaluations
Wiener & Harris (1993)	90 enfants T.A. 94 enfants non T.A.	<ul style="list-style-type: none"> Q.I. > 80 (WISC) Troubles en lecture, mathématiques Déficit d'attention avec hyperactivité 	Enseignants Pairs
Haager & Vaughn (1995)	44 enfants T.A. 44 enfants T.V.P.P. 53 enfants T.V.P.	<ul style="list-style-type: none"> Critères du D.S.M. III-R 72 < Q.I. < 127 Difficultés en lecture, écriture ou mathématiques Déficit sensoriel, moteur, communicationnel 	Enseignants Parents Pairs Auto-évaluations
Tur-Kaspa & Bryan (1995)	30 enfants T.A. 29 enfants T.V.P.P. 33 enfants T.V.P.	<ul style="list-style-type: none"> Q.I. > 80 Déficit d'expression orale, de compréhension à l'audition, en mathématiques, en lecture Fréquentation d'un service d'éducation spécialisée 	Enseignants
Vaughn, Zaragoza, Hogan, & Walker (1993)	10 enfants T.A. 10 enfants T.V.P.P. 10 enfants T.V.P.	<ul style="list-style-type: none"> Déficit en lecture ou en mathématiques Q.I. > 85 (WISC) Fréquentation d'un service d'éducation spécialisée 	Enseignants

Enfants T.A. = enfants avec troubles d'apprentissage.

Enfants T.V.P.P. = enfants tout-venant peu performants.

Enfants T.V.P. = enfants tout-venant performants.

7) En ce qui concerne les *échantillons*, le nombre de sujets dont ils disposent varie entre 9 (Barga, 1996) et 249 (Melekian, 1990) avec un maximum de 94 sujets pour les études de type comparatif. L'âge des enfants fluctue entre sept et seize ans, ce qui correspond à la période scolaire au cours de laquelle les enfants présentant des troubles d'apprentissage rencontrent des difficultés majeures. Toutes les recherches qui seront exposées plus loin portent sur des filles et des garçons à l'exception de la recherche de Ritter (1989) qui ne porte que sur des jeunes filles. Les garçons sont toutefois majoritairement représentés au sein des différents échantillons. À ce sujet, le D.S.M. IV (*American Psychiatric Association*, 1996) mentionne que, parmi les enfants présentant des troubles d'apprentissage, 60 à 80 % sont des garçons.

8) Trois études parmi celles présentées dans le *tableau 1* (Barga, 1996 ; Melekian, 1990 ; Ritter, 1989) utilisent exclusivement un échantillon d'enfants dyslexiques sans groupe de comparaison. Les autres recherches comparent les enfants ayant des difficultés d'apprentissage avec d'autres groupes d'enfants. La composition des groupes varie cependant. Les deux groupes utilisés par Wiener et Harris (1993) comprennent un nombre de sujets différent, ce qui laisse supposer que ces groupes sont indépendants. Cette supposition vaut également pour l'étude de Dyson (1996) et celle de Haagher et Vaughn (1995) qui utilisent respectivement deux et trois échantillons de tailles inégales. Smith et Nagle (1995) présentent clairement leur groupe de comparaison consistant en un échantillon sélectionné au hasard. Tur-Kaspa et Bryan (1995) rapportent que les trois groupes ont été appariés sur base de l'âge, du sexe et de l'appartenance culturelle. Le nombre de sujets par cellule est cependant différent, ce qui laisse supposer que le procédé d'appariement n'était pas systématique. Vaughn *et al.* (1993) sont les seuls auteurs dont l'étude présente trois groupes de taille équivalente et appariés sur base de la réussite scolaire, de l'âge, de l'appartenance ethnique, du sexe et du niveau socio-économique.

9) La population des enfants présentant des *troubles d'apprentissage* est extrêmement hétérogène du point de vue des *critères* employés par les auteurs pour sélectionner leur échantillon. Le Q.I. est rapporté dans sept des neuf études recensées. Melekian (1990) a sélectionné les enfants sur base de leur Q.I. et de leur résultat au test de l'*Alouette* (Lefavrais, 1967). Les enfants de l'échantillon de Smith et Nagle (1995) présentent un déficit du langage écrit et oral et fréquentent un service d'éducation spécialisée. La recherche de Wiener et Harris (1993) porte sur un échantillon d'enfants ayant des troubles d'apprentissages relatifs à la lecture, au calcul ou aux déficits de l'attention avec hyperactivité.

10) Dans la recherche de Tur-Kaspa et Bryan (1995), les enfants de l'échantillon sont recrutés sur base de leur Q.I. supérieur à 80 et de la présence de difficultés d'apprentissage dans un ou plusieurs des domaines suivants : l'expression orale, la compréhension à l'audition, le raisonnement mathématique ou la lecture. Les enfants de cet échantillon suivent tous un enseignement spécialisé. Dans l'étude de Vaughn *et al.* (1993) les échantillons ont été strictement appariés. Les difficultés des enfants, attribuables à des troubles d'apprentissage à l'exclusion de toute atteinte sensorielle ou physique, concernaient plus particulièrement la lecture et les mathématiques. Les enfants de l'échantillon constitué par Haager et Vaughn (1995) étaient recrutés dans une école spécialisée dont les critères d'acceptation mettaient en évidence des difficultés d'apprentissage dans un ou plusieurs domaines tels que la lecture, l'écriture ou les mathématiques ainsi qu'un déficit touchant l'un des processus de développement fondamentaux incluant les secteurs sensoriel, moteur et communicationnel. De même que dans la recherche de Tur-Kaspa et Bryan (1995) et de celle de Vaughn *et al.* (1993), deux échantillons comparatifs ont été constitués. Les sujets de Ritter (1989) présentent des problèmes d'apprentissage diagnostiqués sur base d'une évaluation psycho-éducative récente menée indépendamment de la recherche. Les difficultés des enfants concernent un ou plusieurs de ces trois domaines, la lecture, l'écriture et les mathématiques. Ces sujets, contrairement à ceux de l'échantillon de Haager et Vaughn (1995), ne présentaient aucun déficit sensoriel ou émotionnel. Les échantillons de comparaison ont été empruntés à la recherche de Achenbach et Edelbrock (1983, cités dans Ritter, 1989).

11) Au niveau méthodologique, toutes ces recherches utilisent des modes et des *instruments d'évaluation* multiples et divers. Les évaluations liées à la personnalité ou au comportement des enfants y sont réalisées à partir de questionnaires de type Likert : la *Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment* (Walker, 1988, 1991, cité dans Tur-Kaspa & Bryan, 1995), la *Social Skills Rating Scale for Teachers* et la *Social Skills Rating Scale for Parents* (Gresham & Elliott, 1990, cités dans Haager & Vaughn, 1995), la *Child Behavior Checklist* (Achenbach & Edelbrock, 1983, cités dans Ritter, 1989) ou encore au moyen d'hétéro évaluations faites par les pairs. Les questionnaires sont, selon les cas, soumis aux enseignants, aux parents, aux enfants de l'échantillon ou aux pairs. Tur-Kaspa et Bryan (1995) confient par exemple l'évaluation des compétences sociales à l'enseignant. Ils utilisent une échelle de fréquence à cinq points mesurant les compétences sociales et l'adaptation scolaire des enfants. Haager et Vaughn (1995) dépassent le cadre strict des compétences sociales. Les auteurs utilisent une mesure des habiletés sociales, des problèmes de

comportement, de la perception par l'enfant lui-même de ses compétences et de l'acceptation sociale par les pairs. Les auteurs utilisent une échelle de fréquence à trois points destinée notamment aux enseignants (Gresham & Elliott, 1990, cités dans Haager & Vaughn, 1995). Vaughn *et al* (1993) utilisent la même échelle auprès des enseignants, mais la complètent avec une autre échelle à trois points (Quay & Peterson, 1987, cités dans Vaughn *et al.*, 1993), remplie par les enseignants également. Cette dernière envisage plus spécifiquement les problèmes de comportement en termes de sévérité dont l'agressivité, les problèmes d'attention, le retrait anxieux ou le comportement psychotique. Ritter (1989) utilise une échelle d'évaluation (Achenbach & Edelbrock, 1983, cités dans Ritter, 1989) auprès des parents uniquement, en vue de cerner trois aspects relatifs cette fois aux activités, à l'aspect social et au comportement à l'école. Plusieurs problèmes de comportement sont envisagés dans ces trois domaines. L'échelle de Gresham et Elliott (1990, cités dans Haager & Vaughn, 1995) comporte une série d'items destinée aux parents. Les compétences sociales envisagées sont la coopération, l'affirmation de soi et la capacité de se contrôler. Certains problèmes de comportement sont évalués conjointement par les parents et les enseignants au moyen du même instrument (Gresham & Elliott, 1990, cités dans Haager & Vaughn, 1995) et se rapportent notamment à l'hyperactivité. L'instrument de Gresham et Elliott (1990, cités dans Haager & Vaughn, 1995) comporte en outre une série d'items relatifs à l'auto-évaluation par les enfants de leurs propres compétences sociales. Ces compétences ont trait à la coopération, à l'affirmation de soi, à la possibilité de se contrôler et à l'empathie. Enfin, les auteurs ont introduit une évaluation par les pairs en vue de mesurer le degré d'acceptation de chaque sujet. D'autres indications concernant la popularité des sujets sont obtenues au moyen d'hétéro évaluations faites par les pairs.

12) En ce qui concerne les résultats des recherches qui viennent brièvement d'être présentés, ils montrent, malgré la diversité, des déficits au niveau des *habiletés sociales* chez les enfants présentant des troubles d'apprentissage (Haager & Vaughn, 1995). Les recherches ont ainsi montré que les enfants présentant des troubles d'apprentissage, quels que soient leur âge et leurs caractéristiques (Haager & Vaughn, 1995), manifestaient moins de compétences sociales que leurs pairs ayant un niveau élevé, réussissant mieux à l'école (Haager & Vaughn, 1995 ; Kavale & Forness, 1996 ; Ritter, 1989 ; Tur-Kaspa & Bryan, 1995 ; Vaughn *et al.*, 1993). Les enfants présentant des troubles d'apprentissage éprouvent des difficultés à établir et à maintenir des relations interpersonnelles satisfaisantes. Ils sont davantage ignorés ou rejetés par leurs compagnons de classe et leurs statuts scolaires et social bas semblent se maintenir au

fil du temps. Ils sont perçus moins favorablement par les adultes qui les entourent, parents et professeurs et éprouvent plus de difficultés à adopter un comportement scolaire approprié (Tur-Kaspa & Bryan, 1995). Les enfants présentant des troubles d'apprentissage manifestent encore des *problèmes de comportements* tels qu'un manque d'attention et de concentration, ou de l'hyperactivité (Haager & Vaughn, 1995). Wiener et Harris (1993) ont toutefois fait remarquer que, selon le type de trouble, le statut sociométrique des enfants est différent auprès des pairs et que les problèmes de comportement sont plus massivement associés aux troubles de l'attention qu'aux troubles du calcul ou de la lecture par exemple.

13) Outre la présence de déficits dans les habiletés sociales et comportementales, certains des auteurs qui viennent d'être mentionnés et d'autres recherches plus spécifiques se sont également penchés sur la façon dont les enfants présentant des troubles d'apprentissage font face à la stigmatisation dont ils font l'objet et aux difficultés qu'ils rencontrent, mais les résultats de ces recherches sont assez controversés (Barga, 1996). Certains suggèrent que *l'estime de soi* de ces enfants ne diffère pas significativement de celle de leurs pairs n'ayant pas de troubles d'apprentissage (Smith & Nagle, 1995) tandis que d'autres prétendent que l'estime de soi des enfants ayant des troubles d'apprentissage est moins élevée (Silon & Harter, 1985). Le choix des groupes de référence est indispensable pour comprendre les résultats de ces recherches. Dans la mesure où ils ne fréquentent pas un enseignement spécialisé, les enfants ayant des troubles d'apprentissage choisiraient les pairs tout-venant comme groupe de référence, ce qui entraînerait une différence significative de l'estime de soi (Silon & Harter, 1985). Pour Smith et Nagle (1995) toutefois, lorsque les enfants ayant des troubles d'apprentissage se comparent aux enfants tout-venant, ils mettraient l'accent sur des compétences n'appartenant pas au domaine scolaire, ce qui préserverait leur estime de soi.

14) Il s'avère à ce stade difficile de déterminer si c'est le fait d'être peu performant sur le plan scolaire ou bien le statut même d'enfant ayant des difficultés spécifiques d'apprentissage qui est responsable des différences constatées entre les groupes d'enfants. Les recherches ont en effet montré peu de différences entre les enfants présentant des troubles d'apprentissage et ceux dont le niveau de réussite scolaire est faible (Tur-Kaspa & Bryan, 1995). Les deux groupes se distinguent du groupe de comparaison d'enfants ayant un niveau élevé, réussissant bien en classe. Tous deux ont un statut social plus bas, des compétences sociales plus faibles (notamment des difficultés de construire et de maintenir des interactions satisfaisantes) et des problèmes de comportement plus fréquents (problèmes d'attention, de concentration,

hyperactivité) (Haager & Vaughn, 1995 ; Tur-Kaspa & Bryan, 1995 ; Vaughn *et al.*, 1993). Dans la recherche de Roskam *et al.* (2001) s'appuyant sur le M.C.F., des comparaisons ont été réalisées entre des enfants tout-venant sans troubles spécifiques d'apprentissage, réussissant bien à l'école et des enfants aux performances scolaires plus faibles. Les résultats – fortement significatifs – ont montré que les enfants de sept, neuf et onze ans réussissant mieux à l'école étaient évalués plus positivement pour les facteurs liés à l'extraversion, à la stabilité émotionnelle et au fait d'être consciencieux, que les enfants aux performances scolaires plus faibles.

15) Dans la présente étude, nous avons voulu éviter les problèmes méthodologiques qui apparaissent dans celles qui viennent d'être recensées. Nous avons ainsi utilisé un échantillon plus spécifique, inscrit notre analyse dans un cadre théorique intégratif pour l'évaluation de la personnalité des enfants, réalisé un appariement strict des enfants dyslexiques et tout-venant. En outre, la présente recherche analyse l'effet lié à l'évaluateur : mère *versus* enseignant.

16a) Les enfants inclus dans les échantillons des recherches rapportées présentent tous des troubles d'apprentissage, mais dans des domaines peu ciblés. L'étude qui est décrite dans cet article a, quant à elle, réuni un échantillon d'enfants chez qui une dyslexie/dysorthographe a été diagnostiquée au moyen d'échelles de performance standardisées. L'échantillon présente donc des caractéristiques très spécifiques et plus homogènes, liées au langage écrit uniquement, comme définies par le D.S.M. IV.

17b) Tandis que les recherches qui viennent d'être recensées se basent sur des cadres théoriques peu définis et des instruments divers évaluant principalement les compétences sociales des enfants ayant des troubles d'apprentissage, la présente recherche se propose d'étudier un nombre plus important d'aspects chez ces enfants en se basant sur un modèle théorique puissant : le Modèle à Cinq Facteurs de la personnalité. Ce modèle s'inscrit dans l'approche lexicale de la personnalité (John, Angleitner & Ostendorf (1988) pour un aperçu historique) dont le M.C.F. constitue la formulation la plus élaborée. Complémentairement à l'approche lexicale, le M.C.F. a été dégagé à partir de questionnaires dont le NEO PI-R (Costa & McCrae, 1992) est le plus utilisé. Dans la littérature anglo-saxonne, le M.C.F. est désigné comme *The Big Five*. Le modèle émerge en effet de formes très diverses de descripteurs de la personnalité fournies par de très nombreux échantillons et à partir de données soumises à différents types d'analyses factorielles. Les cinq facteurs constituent également de puissants

prédicteurs de nombreuses variables relatives au bien-être psychologique, à la psychologie de la santé, au domaine vocationnel ou encore à la psychologie du travail (Mc Crae & Costa, 1991). Le M.C.F. a d'abord été validé auprès de populations adultes. Ce n'est que dans les années 90 que des études aux États-Unis, en Europe et en Chine, ont étudié les précurseurs du Modèle chez les enfants à partir de descriptions libres que des parents ont faites de leur enfant. Dans ces descriptions, environ 80 % des descripteurs se rapportaient au M.C.F. (Kohnstamm, Halverson, Mervielde & Havill, 1998). Vandenplas-Holper et de Maere Gaudissart (1996) ont également montré que le M.C.F. constituait un cadre de référence puissant pour l'analyse de descriptions libres faites par des mères francophones à propos de leur enfant. Des instruments d'évaluation basés sur le M.C.F. se sont également développés ces dernières années en vue d'évaluer la personnalité de l'enfant (Caspi, 1998 ; Rothbart & Bates, 1998). Dans la présente recherche, des échelles d'évaluation basées sur le M.C.F. ont été proposées à des mères et à des enseignants. Ces échelles sont basées sur celles validées par Mervielde (1992) en néerlandais auprès d'un échantillon de 168 enseignants. La structure du M.C.F. émerge de l'analyse factorielle et les évaluations constituent de puissants prédicteurs de la réussite scolaire des enfants, expliquant 47 % de la variance des résultats scolaires (Roskam *et al.*, 2001). Mervielde et De Fruyt (1997, cités dans De Fruyt & Mervielde, 1998) ont aussi mis au point le *Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPICS)*, composée de 144 items décrivant des comportements concrets. Cet instrument est utilisé dans des recherches empiriques et par les cliniciens.

18) Le M.C.F. comporte un facteur se rapportant au domaine des compétences sociales, le facteur « extraversion », un facteur lié au comportement scolaire, « être consciencieux », et un facteur lié à l'anxiété et à l'estime de soi, la « stabilité émotionnelle ». À ces trois facteurs s'ajoutent l'évaluation de la manière dont les autres perçoivent le comportement de l'enfant, l'« agrément de contact » et l'évaluation de l'« ouverture à l'expérience ».

19c) Dans la présente recherche, les enfants dyslexiques et non dyslexiques ont été strictement appariés sur base de cinq critères : le sexe, l'âge, le niveau de scolarisation de la mère, le nombre d'enfants dans la fratrie et la place occupée par l'enfant dans la fratrie. Le nombre d'enfants par cellule est dès lors strictement identique. Un tel processus d'appariement offre des garanties quant au fait que les variables occasionnant des confusions potentielles ont été strictement contrôlées (Kantowitz, Roediger & Elmer, 1997). Dans un deuxième temps, compte tenu des recherches de Haager et Vaughn (1995), Tur-Kaspa et

Bryan (1995), et de Vaughn *et al.* (1993), les enfants dyslexiques ont été comparés à un groupe d'enfants ayant un niveau de réussite scolaire faible et à un groupe d'enfants ayant un niveau de réussite scolaire élevé. Les enfants étaient de même âge et de même sexe. Dans ce cas, le nombre d'enfants dans les trois cellules est différent.

20d) Comme il a été présenté dans le *tableau 1*, les instruments utilisés dans les études sont généralement complétés par les parents ou les enseignants. Certains sont également complétés par les pairs ou par l'enfant lui-même. Cependant aucune de ces études ne tient compte de l'effet lié à l'évaluateur. Dans la présente recherche, les données ont été fournies par les mères et les enseignants et l'effet lié à l'évaluateur est analysé. Des auto-évaluations ou des évaluations par les pairs n'ont pas été proposées dans la mesure où l'utilisation des Échelles Bipolaires basées sur le Modèle à Cinq Facteurs (E.B.M.C.F.) dépasse les capacités cognitives des enfants. Dans son étude centrée sur les compétences sociales, scolaires et physiques d'enfants, Oliveira Almeida (1992) a analysé l'effet lié à l'évaluateur, parent *versus* enseignant. Les résultats montrent un effet puissant de cette variable. Les parents évaluent leur enfant beaucoup plus positivement que l'enseignant en ce qui concerne les compétences sociales et scolaires.

21) Les recherches qui viennent d'être passées en revue permettent de générer plusieurs *hypotheses* dans le cadre du M.C.F.

1. Suite aux résultats obtenus par Kavale et Forness (1996), on peut s'attendre, de manière globale, à ce que les mères d'enfants dyslexiques évaluent leur enfant de manière moins positive que les mères d'enfants tout-venant. Plus spécifiquement, étant donné les aspects étudiés dans les recherches antérieures et le constat selon lequel les enfants ayant des troubles spécifiques d'apprentissage disposent de moins de compétences sociales et démontrent plus de troubles du comportement adaptatif que les autres enfants (Haager & Vaughn, 1995 ; Kavale & Forness, 1996 ; Ritter, 1989 ; Tur-Kaspa & Bryan, 1995 ; Vaughn *et al.*, 1993), on peut s'attendre à ce que les évaluations des enfants dyslexiques diffèrent du point de vue des facteurs liés à *l'extraversion* et au fait d'*être consciencieux*. Les enfants dyslexiques seraient considérés comme étant moins extravertis et moins consciencieux que les enfants tout-venant. Suite aux recherches de Grolnick et Ryan (1990) ainsi que de Margalit et Zak (1984) (cités par Dyson, 1996) montrant que les enfants présentant des troubles d'apprentissage éprouvent plus d'anxiété, on peut s'attendre à ce que les évaluations diffèrent dans les deux groupes du

point de vue du facteur lié à la stabilité émotionnelle. Les enfants dyslexiques seraient *émotionnellement moins stables* que les enfants tout-venant.

2. Relativement aux études antérieures, peu de différences seraient attendues entre les enfants dont le niveau de réussite scolaire est faible et ceux ayant des troubles spécifiques d'apprentissage ; tous deux diffèreraient des enfants tout-venant plus performants sur le plan scolaire pour les facteurs liés à l'extraversion et au fait d'être consciencieux (Haager & Vaughn, 1995 ; Tur-Kaspa & Bryan, 1995 ; Vaughn *et al.*, 1993). Toutefois, étant donné la spécificité et l'homogénéité de l'échantillon d'enfants dyslexiques, des caractéristiques de personnalité propres à ces enfants pourraient être dégagées à partir du M.C.F.

3. Suite à la recherche de Oliveira Almeida (1992), un certain nombre de nuances dans les évaluations des mères et des enseignants sont attendues en fonction des aspects considérés chez les enfants tout-venant et dyslexiques. Les enseignants seraient moins positifs que les mères dans le cadre des facteurs « ouverture à l'expérience » et « être consciencieux » qui font appel à des comportements scolaires.

Méthode

Les participants à la recherche et la constitution des groupes

22) Les données décrites dans cette recherche ont été recueillies sur un échantillon total de 67 enfants dyslexiques évalués par leur mère dont 34 ont également été évalués par leur enseignant. La fréquence de la dyslexie étant statistiquement plus élevée chez les garçons (*American Psychiatric Association*, 1996), l'échantillon comporte des garçons uniquement. Les enfants provenaient de différentes régions de Belgique francophone et étaient âgés de neuf ans au moment du recueil des données.

23) Plusieurs critères, influencés par la législation belge en matière de sécurité sociale et de législation scolaire, ont été utilisés pour la sélection de l'*échantillon d'enfants dyslexiques*.

24) Les enfants dyslexiques bénéficiaient d'une thérapie logopédique ambulatoire. Ils étaient emmenés par leurs parents dans différents centres de logopédie où ils recevaient, deux fois par semaine, une rééducation individuelle d'une demi-heure.

25) Pour que le coût d'une rééducation logopédique soit pris en charge par la sécurité sociale belge, la dyslexie-dysorthographe doit être diagnostiquée à partir de deux instruments standardisés à visée normative : *L'Alouette* (Lefavrais, 1967) et *Règles, Usage, Phonétique* (R.U.P.) (Simon, 1954). Le test *L'Alouette* est constitué d'un texte dont la structure apparente est adéquate et dont les mots sont, isolément, pourvus de sens, mais dont la juxtaposition est dépourvue de signification. Le *R.U.P.* est un test visant à évaluer le niveau de maîtrise de l'orthographe grammaticale, d'usage et phonétique au moyen d'un texte dicté à l'enfant. Le retard moyen au test de *L'Alouette* était de deux ans (critère officiel belge) tandis qu'au *R.U.P.*, les enfants obtenaient un score moyen à faible correspondant aux deux derniers échelons de l'échelle à cinq points. Les enfants fréquentaient tous l'enseignement ordinaire ; aucun d'eux ne se trouvait dans l'enseignement spécial, mais tous avaient doublé au moins une fois. La législation scolaire belge prévoit qu'un enfant doit avoir un Q.I. supérieur à 80 pour qu'il puisse fréquenter l'enseignement ordinaire. Il en était ainsi des enfants de notre échantillon. Les données liées au Q.I., à *L'Alouette* et au *R.U.P.* ont été collectées antérieurement à la présente recherche par les professionnels des centres de rééducation fréquentés par les enfants.

26) Les enfants dyslexiques ont été comparés à des enfants *tout-venant* qui ont été empruntés à un échantillon original d'enfants tout-venant sur lesquels d'autres analyses ont été effectuées (Roskam *et al.*, 2000 ; Roskam *et al.*, 2001) et dont aucun, selon l'enseignant, ne souffrait de dyslexie. Deux types de comparaison ont été effectués.

27) Les 67 enfants dyslexiques ont pu être appariés avec 67 enfants tout-venant choisis au sein de l'échantillon original (Roskam *et al.*, 2000 ; Roskam *et al.*, 2001) sur base :

1. du sexe (masculin) ;
2. de leur âge (neuf ans au moment de la récolte des données) ;
3. du niveau de scolarisation de la mère (inférieur, moyen, supérieur, sur base d'une division de l'échantillon en trois groupes égaux) ;
4. du nombre d'enfants dans la famille (un, deux, trois et plus) ; et
5. de la place occupée par l'enfant dans la fratrie (aîné, intermédiaire, cadet).

28) Un enfant tout-venant s'accordant sur les cinq critères a été choisi pour chaque enfant dyslexique. L'échantillon comporte de ce fait 67 paires d'enfants qui ne se distinguent entre eux que par la présence ou non d'une dyslexie. Pour l'échantillon d'enfants dyslexiques, le

niveau de scolarisation moyen des mères était de 12,34 avec un écart-type de 2,74. Pour l'échantillon d'enfants tout-venant, le niveau de scolarisation moyen des mères était de 12,37 avec un écart-type de 2,63.

29) En vue de constituer un groupe d'enfants performants au point de vue scolaire et un groupe d'enfants peu performants, les enfants tout-venant provenant du même échantillon original (Roskam *et al.*, 2000 ; Roskam *et al.*, 2001) ont été rangés par leur enseignant, au sein de leur groupe-classe, du plus faible (rang 1) au plus fort (rang n) du point de vue des performances scolaires. En divisant le rang attribué à chaque enfant par le nombre d'enfants appartenant au groupe-classe, une valeur appelée *rang pondéré* comprise entre 0 et 1, a été obtenue pour chaque enfant de l'échantillon. Les garçons de neuf ans obtenant une valeur égale à 0,50 n'ont pas été pris en considération. Les 43 garçons de neuf ans obtenant une valeur strictement inférieure à 0,50 pour le rang pondéré, ont été considérés comme des élèves peu performants. Les 53 garçons de neuf ans obtenant une valeur strictement supérieure à 0,50 pour le rang pondéré, ont été considérés comme des élèves performants. Dans nos analyses, ils ont été comparés aux 67 enfants dyslexiques de même sexe (masculin) et de même âge (neuf ans au moment de la récolte des données).

Le recueil des données

30) Les données ont été recueillies par des étudiants en logopédie de la Haute École Provinciale de Mons-Borinage-Centre en ce qui concerne l'échantillon d'enfants dyslexiques et par des étudiants de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université Catholique de Louvain en ce qui concerne les enfants tout-venant. Les étudiants ont été familiarisés avec le but de la recherche et ont reçu des consignes précises pour le recueil des données. Les mères et les enseignants participant à la recherche ont été préalablement contactés au moyen d'une lettre visant à leur préciser en quoi consistait leur collaboration et pour les assurer que les données seraient traitées confidentiellement. Cette lettre était signée des chercheurs concernés par la recherche. Les mères et les enseignants étaient par ailleurs libres de participer ou non à la recherche.

31) Les échelles bipolaires utilisées dans le cadre de cette recherche ont été construites sur base du Modèle à Cinq Facteurs de la personnalité (E.B.M.C.F.). La version finale de l'instrument comporte 25 items, soit cinq pour chaque facteur du modèle. Les items se

présentent sous la forme de paires d'adjectifs soit par exemple : « timide-sûr de lui » pour le facteur « extraversion », « froid-chaleureux » pour le facteur « agrément de contact », « négligent-soigneux » pour le facteur « être consciencieux », « émotif-impassible » pour le facteur « stabilité émotionnelle », « à l'esprit fermé-intéressé par tout » pour le facteur « ouverture à l'expérience ». L'un des adjectifs constitue le pôle positif et l'autre le pôle négatif. Sous chaque paire d'adjectifs une échelle à neuf points de type Likert est proposée. Les scores les plus élevés sont attribués au pôle positif de chaque échelle. Pour chacune des paires d'adjectifs, l'évaluateur doit attribuer un score sur l'échelle en fonction de ce qui correspond le mieux aux caractéristiques de l'enfant considéré. L'indice de consistance interne varie de .67 à .90. La fidélité de l'instrument calculée à partir de corrélations test-retest, varie entre .80 et .89 selon le facteur chez les mères et entre .66 et .93 selon le facteur chez les enseignants. Le pourcentage total de variance expliquée des caractéristiques de personnalité pour l'ensemble des cinq facteurs est de 60,5 %. Enfin, si l'on considère les évaluations fournies par les mères, celles-ci ne sont pas corrélées à la désirabilité sociale (Roskam *et al.*, 2000).

Les analyses statistiques

32) En ce qui concerne l'échantillon des enfants dyslexiques apparié à celui des enfants toutvenant, des analyses de variance ont été effectuées pour chacun des cinq facteurs. Une MANOVA a également été effectuée. Les données se référant à chacun des deux groupes d'enfants ont été considérées comme des variables intra individuelles.

33) En ce qui concerne le groupe des enfants dyslexiques comparé au groupe des enfants performants et au groupe des enfants peu performants sur le plan scolaire, des analyses de variance et une MANOVA ont été effectuées. Les données fournies par les enfants des trois groupes ont été considérées comme des variables interindividuelles.

34) Finalement, pour tester le rôle de la variable « évaluateur », un sous-groupe de 34 enfants dyslexiques ont été évalués à la fois par leur mère et par leur enseignant. Des analyses de variance et une MANOVA ont été effectuées après l'inspection des corrélations entre les deux évaluateurs. Les données relatives aux deux populations – enfants dyslexiques et toutvenant – fournies par les évaluateurs – mères et enseignants – ont été considérées comme des variables intra individuelles.

35) Pour chacune des analyses, la taille de l'effet (E.S.) est indiquée entre parenthèses.

36) Du fait que les comparaisons qui ont été réalisées portent sur les cinq facteurs du M.C.F. et sont de divers ordres, les *tableaux 2* et *4* sont complétés par une présentation synoptique des différences significatives. Le *tableau 3* est muni d'indices qui mettent synoptiquement en évidence les différences entre les trois groupes indépendants.

Résultats

Analyse comparative en fonction des échantillons appariés

37) Le *tableau 2* reprend les moyennes et les écarts-types des scores bruts obtenus aux E.B.M.C.F. complétées par les mères, pour chaque facteur, dans l'échantillon apparié des enfants dyslexiques ($n = 67$) et tout-venant ($n = 67$).

Tableau 2

FACTEURS	DY N = 67		T.V. N = 67		DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES
	M	S	M	S	
Extraversion	5,65	1,56	6,51	1,22	DY < T.V.
Agrément de contact	7,09	1,15	7,32	1,08	
Être consciencieux	4,73	1,63	5,51	1,85	DY < T.V.
Stabilité émotionnelle	4,50	1,57	4,93	1,52	
Ouverture à l'expérience	7,03	1,55	7,56	1,10	DY < T.V.

Moyennes (M) et écarts-types (S) des E.B.M.C.F. complétées par les mères d'enfants dyslexiques (DY) et d'enfants tout-venant (T.V.) pour les échantillons.

38) L'analyse des données montre que les enfants dyslexiques sont évalués de manière moins positive par leur mère que les enfants tout-venant. L'analyse de variance fait apparaître des différences significatives en ce qui concerne l'extraversion, $F(1 ; 132) = 12,42$, $p < 0,001$ (E.S. = 0,70), le fait d'être consciencieux, $F(1 ; 132) = 6,58$, $p < 0,05$ (E.S. = 0,42), et l'ouverture à l'expérience, $F(1 ; 132) = 5,22$, $p < 0,05$ (E.S. = 0,48). Le résultat de l'analyse multivariée (MANOVA) est par ailleurs significatif, $F(5 ; 128) = 3,62$, $p < 0,005$ (ES = 0,94).

Analyse comparative en fonction des échantillons indépendants

39) Le *tableau 3* présente les moyennes et les écarts-types des scores bruts obtenus aux E.B.M.C.F. évaluées par les mères, pour chaque facteur, dans l'échantillon des enfants dyslexiques ($n = 67$), tout-venant peu performants ($n = 43$) et tout-venant performants ($n = 53$).

Tableau 3

FACTEURS	DY N = 67		T.V.P.P. N = 43		T.V.P. N = 53	
	M	S	M	S	M	S
Extraversion	5,65 a	1,56	6,35 b	1,36	6,66 c	1,36
Agrément de contact	7,09 a	1,15	7,21 a	1,17	7,23 a	0,92
Être consciencieux	4,73 a	1,63	5,05 a	1,58	5,92 b	1,77
Stabilité émotionnelle	4,50 a	1,57	5,02 b	1,26	5,24 b	1,34
Ouverture à l'expérience	7,03 a	1,55	6,50 b	1,36	7,34 c	1,02

Les moyennes qui ne sont pas affectées d'un indice commun sont significativement différentes.

Moyennes (M) et écarts-types (S) des E.B.M.C.F. complétées par les mères d'enfants dyslexiques (DY), d'enfants toutvenant peu performants (T.V.P.P.) et d'enfants tout-venant performants (T.V.P.) pour les échantillons indépendants.

40) L'analyse des données montre des différences significatives en ce qui concerne l'extraversion, $F(2 ; 160) = 7,65, p < 0,001$, le fait d'être consciencieux, $F(2 ; 160) = 7,51, p < 0,001$, la stabilité émotionnelle, $F(2 ; 160) = 5,72, p < 0,005$, et l'ouverture à l'expérience, $F(2 ; 160) = 4,56, p < 0,05$. Le résultat de l'analyse multivariée (MANOVA) est également significatif, $F(10 ; 314) = 0,25, p < 0,001$.

41) Les contrastes *a posteriori* (Newman-Keuls/W) indiquent qu'en ce qui concerne l'extraversion, les enfants dyslexiques sont évalués moins positivement que les enfants tout-venant peu performants (E.S. = 0,51) et que les enfants tout-venant performants (E.S. = 0,74) ; les enfants tout-venant peu performants sont eux-mêmes évalués moins positivement que les enfants tout-venant performants (E.S. = 0,22), $W(2 ; 160) = 0,31, W(3 ; 160) = 0,36$. Concernant le fait d'être consciencieux, les enfants dyslexiques et les enfants tout-venant peu performants ne diffèrent pas significativement entre eux, mais sont tous deux évalués moins positivement que les enfants tout-venant performants (E.S. = 0,67 et E.S. = 0,49), $W(2 ; 160) = 0,33, W(3 ; 160) = 0,39$. Du point de vue de la stabilité émotionnelle, les enfants dyslexiques sont évalués moins positivement que les enfants tout-venant peu performants

(E.S. = 0,41) et performants (E.S. = 0,55) qui ne diffèrent pas significativement entre eux, $W(2 ; 160) = 0,30$, $W(3 ; 160) = 0,36$. Enfin, en ce qui concerne l'ouverture à l'expérience, les trois groupes diffèrent de manière significative, $W(2 ; 160) = 0,29$, $W(3 ; 160) = 0,35$. Les enfants tout-venant peu performants sont évalués moins positivement que les enfants dyslexiques (E.S. = 0,39) ; chacun de ces deux groupes est évalué moins positivement que les enfants tout-venant performants (E.S. = 0,82 et E.S. = 0,30).

Corrélations entre les évaluations des mères et des enseignants

42) Les évaluations faites par les mères ($n = 34$) et celles faites par les enseignants ($n = 34$) au sein de l'échantillon partiel apparié, sont corrélées. Toutes les corrélations, sauf une, sont significatives à $< 0,05$ et vont de 0,43 à 0,69. Seul le coefficient relatif à l'évaluation de l'extraversion chez les enfants tout-venant ne présente qu'une tendance ; il est de 0,28, $p = 0,1$. Ces résultats sont présentés dans les *tableaux 4a* et *4b* pour les enfants tout-venant et dyslexiques.

Tableau 4a

	M EXTRAVERSION	M AGRÈMENT DE CONTACT	M ÊTRE CONSCIENCIEUX	M STABILITÉ ÉMOTIONNELLE	M OUVERTURE À L'EXPÉRIENCE
E Extraversion	.28				
E Agrément de contact		.50**			
E Être consciencieux			.51**		
E Stabilité émotionnelle				.46*	
E Ouverture à l'expérience					.47**

* $p < .05$.

** $p < .005$.

Corrélations entre les évaluations des mères (M) et des enseignants (E) pour les enfants tout-venant pour l'échantillon partiel apparié.

Tableau 4b

	M EXTRAVERSION	M AGRÈMENT DE CONTACT	M ÊTRE CONSCIENCIEUX	M STABILITÉ ÉMOTIONNELLE	M OUVERTURE À L'EXPÉRIENCE
E Extraversion	.69**				
E Agrément de contact		.51**			
E Être consciencieux			.54**		
E Stabilité émotionnelle				.46*	
E Ouverture à l'expérience					.43*

* $p < .05$.

** $p < .005$.

Corrélations entre les évaluations des mères (M) et des enseignants (E) pour les enfants dyslexiques pour l'échantillon partiel apparié.

Analyse comparative en fonction de l'échantillon et de l'évaluateur

43) Le *tableau 5* reprend les moyennes et les écarts-types des E.B.M.C.F. évaluées par les mères et les enseignants, pour chaque facteur, dans l'échantillon partiel apparié des enfants dyslexiques ($n = 34$) et tout-venant ($n = 34$).

Tableau 5

FACTEURS	MÈRES (M)				ENSEIGNANTS (E)				EFFETS PRINCIPAUX	
	DY N = 34		T.V. N = 34		DY N = 34		T.V. N = 34			
	M	S	M	S	M	S	M	S		
Extraversion	5,98	1,53	6,49	1,27	5,43	1,19	6,28	1,70	DY < T.V.	M > E
Agrément de contact	6,88	1,30	7,31	1,06	7,11	1,84	7,18	0,98		
Être consciencieux	4,63	1,65	5,58	2,03	4,51	1,83	5,84	1,92	DY < T.V.	
Stabilité émotionnelle	4,24	1,55	5,19	1,47	5,11	1,20	5,71	1,37	DY < T.V.	E > M
Ouverture à l'expérience	6,88	1,75	7,46	1,18	5,84	1,86	7,15	1,38	DY < T.V.	M > E

N = 34 paires de garçons évalués chacun par leur mère et par leur enseignant.

Moyennes (M) et écarts-types (S) des E.B.M.C.F. complétées par les mères et les enseignants pour les enfants dyslexiques (DY) et tout-venant (T.V.) pour l'échantillon partiel apparié.

44) Les analyses de variance 2 (évaluateur) X 2 (population) montrent des différences significatives en ce qui concerne la population en faveur des enfants tout-venant pour l'extraversion, $F(1 ; 33) = 4,35$, $p < 0,05$ (E.S. = 0,46), le fait d'être consciencieux, $F(1 ; 33) = 6,32$, $p < 0,05$ (E.S. = 0,58), la stabilité émotionnelle, $F(1 ; 33) = 8,58$, $p < 0,01$ (E.S. = 0,55) et l'ouverture à l'expérience, $F(1 ; 33) = 9,63$, $p < 0,005$ (E.S. = 0,73). En ce qui concerne les différences liées à l'évaluateur, les résultats montrent que les mères évaluent leur enfant plus positivement que les enseignants en ce qui concerne l'extraversion, $F(1 ; 33) = 3,90$, $p < 0,05$ (E.S. = 0,20) et l'ouverture à l'expérience, $F(1 ; 33) = 14,73$, $p < 0,001$ (E.S. = 0,41). D'autre part, les enfants sont évalués plus positivement par les enseignants en ce qui concerne la stabilité émotionnelle, $F(1 ; 33) = 15,45$, $p < .001$ (E.S. = 0,55). L'analyse multivariée (MANOVA) est également significative à la fois pour l'évaluateur et la population, soit respectivement, $F(5 ; 29) = 5,90$, $p < 0,001$ (E.S. = 0,03) et $F(5 ; 29) = 3,06$, $p < 0,05$ (E.S. = 0,53). Aucune interaction n'est significative.

Discussion

45) Les recherches consultées avaient permis de générer des hypothèses concernant les compétences sociales, le fait d'être consciencieux et la stabilité émotionnelle des enfants dyslexiques. La première partie de la discussion se réfère à ces hypothèses qui ont été généralement vérifiées et qui contribuent de ce fait à la validation des échelles d'évaluation basées sur le M.C.F. La seconde partie de la discussion se réfère aux critères qui ont été utilisés pour sélectionner les enfants dyslexiques et à la procédure de constitution des groupes.

Les différences significatives en regard de la revue de la littérature

46 1a) Si l'on se réfère aux échantillons appariés, il apparaît que les enfants dyslexiques sont évalués moins positivement que les enfants tout-venant par les mères et par les enseignants. Cette évaluation moins favorable touche les facteurs « extraversion », « être consciencieux » et « ouverture à l'expérience ». Si l'on considère les échantillons indépendants, les résultats vont dans le même sens et le facteur « stabilité émotionnelle » est également concerné. Ces résultats sont en accord avec ceux de Dyson (1996), Haager et Vaughn (1995), Kavale et Forness (1996), Ritter (1989), Tur-Kaspa et Bryan (1995), Vaughn *et al.* (1993), Smith et Nagle (1995).

47) Tandis que les instruments utilisés dans les recherches qui viennent d'être recensées sont divers et faiblement reliés à un cadre théorique, la présente étude se rapporte au M.C.F. de la personnalité, un cadre théorique intégratif qui pourrait contribuer à augmenter la communication entre chercheurs et professionnels utilisant différentes variables en lien avec la personnalité de l'enfant (Caspi, 1998).

48 1b) Les études précédentes mettaient en évidence des différences entre les enfants tout-venant performants et les enfants avec troubles d'apprentissage, mais pas entre les enfants avec troubles d'apprentissage et les enfants tout-venant ayant des performances scolaires faibles. Les enfants n'ayant pas de troubles d'apprentissage spécifiques mais obtenant de faibles résultats scolaires étaient également évalués moins positivement que les enfants réussissant bien à l'école. Ils présentaient également des difficultés sociales, comportementales et étaient plus anxieux. Le même type de résultats a été obtenu par Roskam *et al.* (2001).

49) Dans notre étude, les enfants dyslexiques ont été comparés à un groupe d'enfants tout-venant apparié et à deux groupes d'enfants tout-venant de même âge et de même sexe dont les *performances scolaires* étaient *faibles versus élevées*. Des différences significatives sont apparues pour tous les facteurs hormis pour l'agrément de contact. Les trois groupes d'enfants se distinguent les uns des autres, ce qui suggère qu'ils présentent des caractéristiques spécifiques. Tandis que peu de différences étaient attendues entre ces deux groupes, les E.B.M.C.F. ont permis de discriminer entre les enfants dyslexiques et ceux peu performants sur le plan scolaire. Les enfants dyslexiques sont évalués comme étant plus ouverts à l'expérience que les enfants tout-venant peu performants, mais significativement moins compétents sur le plan social et émotionnel. Les enfants dyslexiques et tout-venant peu performants ne diffèrent cependant pas en ce qui concerne le fait d'être consciencieux. Comme dans les études précédentes, les enfants dyslexiques et les enfants tout-venant peu performants diffèrent tous deux des enfants tout-venant performants, pour les facteurs liés à l'extraversion, au fait d'être consciencieux et à l'ouverture à l'expérience. Contrairement aux études antérieures, les enfants tout-venant peu performants n'auraient pas de difficultés émotionnelles significativement différentes des enfants tout-venant plus performants. Au vu de ces résultats, les enfants dyslexiques constitueraient bien un échantillon spécifique par rapport aux enfants peu performants. Les enfants dyslexiques auraient encore plus de difficultés au niveau des relations sociales que les enfants peu performants mais seraient plus ouverts à l'expérience. Des deux échantillons, les enfants dyslexiques seraient les seuls à éprouver de réelles difficultés émotionnelles.

50 1c) Le fait d'avoir soumis les échelles bipolaires à des mères et à des enseignants a permis d'étudier l'effet lié à l'évaluateur. Selon l'évaluateur, l'évaluation moins positive ne touche pas les mêmes facteurs. Les différences observées peuvent être comprises dans le cadre de l'environnement dans lequel chaque évaluateur côtoie l'enfant. La stabilité émotionnelle est plus aisée à observer pour les mères dans le contexte familial tandis que l'extraversion et l'ouverture à l'expérience sont plus facilement observables par l'enseignant dans le contexte scolaire. Les évaluations semblent moins lissées vers le haut des échelles Likert et plus discriminatives quand elles concernent des facteurs liés aux aspects comportementaux les plus familiers pour l'évaluateur.

Les critères de sélection des enfants dyslexiques

51) On peut objecter que les tests utilisés – *L'Alouette* et le *R.U.P.* – peuvent être considérés comme dépassés pour l'évaluation de la dyslexie. Ils ont d'ailleurs disparu des tests normatifs imposés par la sécurité sociale en Belgique depuis 2003. Au contraire des pays anglo-saxons, un écart existe dans les pays francophones entre la recherche fondamentale et les outils disponibles pour l'évaluation. En conséquence, les études dont l'objectif n'est pas d'analyser les composants cognitifs des troubles de la lecture, recrutent leurs participants au moyen d'évaluations athéoriques. C'est ainsi que dans la présente étude conduite en Belgique francophone, comme dans l'étude de Melekian (1990) en France, les performances en lecture des enfants ont été évaluées au moyen du test de *L'Alouette* (Lefavrais, 1967).

La constitution des groupes

52) Les résultats obtenus dans la présente recherche sont renforcés par le fait que les échantillons d'enfants dyslexiques et d'enfants tout-venant ont été strictement appariés. Tous les enfants ont un Q.I. supérieur à 80 et la sélection des enfants dyslexiques impliqués dans la présente étude permet d'éviter la confusion entre dyslexie et autres déficits d'apprentissage associés. Il ne peut cependant être exclu que certains enfants de l'échantillon présentent des troubles attentionnels (avec ou sans hyperactivité) associés à la dyslexie. Et il serait légitime, le cas échéant, de concevoir une incidence sur l'évaluation de la personnalité de ces enfants. Enfin, dans la mesure où les enfants dyslexiques sont emmenés dans les centres de rééducation par leurs parents, nos résultats ne peuvent refléter un quelconque désintérêt ou une certaine négligence de la part des parents.

53) Cependant, la manière dont l'appariement a été réalisé peut susciter des objections en ce qui concerne l'âge et le Q.I. des enfants.

54) Les enfants dyslexiques et tout-venant ont été appariés sur base de l'âge chronologique (neuf ans au moment de la récolte des données). Comme les enfants dyslexiques avaient tous doublé au moins une fois, ils fréquentaient une classe de niveau inférieur à celle des enfants tout-venant qui était la quatrième primaire. Les différences obtenues entre les deux groupes pourraient être, au moins partiellement, attribuées au statut de doubleur attaché aux enfants dyslexiques en raison du procédé de sélection. Néanmoins, le choix relatif au critère

d'appariement se justifie dans la mesure où des différences très significatives ont été observées au moyen des E.B.M.C.F. en fonction de l'âge des enfants (Roskam *et al.*, 2001). Les enfants de trois ans sont évalués plus positivement que ceux de neuf ans ; de même pour les enfants de sept, neuf et onze ans parmi lesquels les plus jeunes sont évalués plus positivement que leurs aînés, par leur mère et leur enseignant. Le critère relatif à l'âge des enfants devait dès lors être strictement contrôlé.

55) La procédure d'appariement n'a pas pris le Q.I. de l'enfant en considération. Cette objection doit être comprise dans le contexte de la prise en charge des enfants dyslexiques en Belgique. Certains enfants dyslexiques poursuivent leur scolarité dans l'enseignement ordinaire et fréquentent un centre de rééducation logopédique en dehors du milieu scolaire où ils sont emmenés par leurs parents. Les autres enfants dyslexiques fréquentent l'enseignement spécial. Dans le premier cas, les enfants ont un Q.I. supérieur à 80 et ne présentent que des troubles d'apprentissage. Dans le second cas, les enfants ont un Q.I. inférieur à 80 et présentent des déficits associés aux troubles du langage écrit. Dans la mesure où les enfants de notre échantillon fréquentent tous l'enseignement ordinaire, tous ont un Q.I. supérieur à 80. Ce point de césure correspond à celui des sept études présentées dans la revue de la littérature (Haager & Vaughn, 1995 ; Melekian, 1990 ; Ritter, 1989 ; Smith & Nagle, 1995 ; Tur-Kaspa & Bryan, 1995 ; Vaughn *et al.*, 1993, Wiener & Harris, 1993) et qui rapportent des données à propos du Q.I. des enfants.

56) En vue de maintenir la confidentialité, les données spécifiques à chaque enfant récoltées par les professionnels des centres de logopédie n'ont pas été communiquées aux chercheurs. De ce fait, le calcul d'une corrélation entre le Q.I. et les évaluations relatives à « l'ouverture à l'expérience » n'a pas été possible. Une telle analyse pourrait être entreprise dans une recherche ultérieure. Elle constituerait un aspect de la validité concourante des E.B.M.C.F.